

ELISA CARUSO

A COMPETÊNCIA MULTILINGUE
NO ENSINO SUPERIOR



2019

ELISA CARUSO

A COMPETÊNCIA MULTILINGUE
NO ENSINO SUPERIOR

Doutoramento em Ciências da Linguagem

Trabalho efetuado sob a orientação
do Professor Doutor Manuel Célio Conceição



A investigação conducente aos resultados apresentados nesta tese foi financiada pelo sétimo programa quadro da União Europeia no âmbito do projeto nº 613344 (projeto MIME).



A competência multilíngue no ensino superior

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright – Elisa Caruso

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer o meu orientador, o Professor Doutor Manuel Célio Conceição, pelo seu apoio científico e humano e pela sua orientação neste grande trabalho que é a tese.

Agradeço também a Universidade do Algarve por me ter acolhido nestes anos e por me ter feito sentir como em casa; obrigada aos professores do meu curso de doutoramento, aos colegas, às funcionárias e aos meus alunos. Obrigada também às duas universidades que me acolheram para realizar dois estudos de caso: a Universität Rovira i Virgili e a Universität Basel, em particular ao Professor Anthony Pym e à Nune Ayvazyan da URV e aos professores Daniele Lazzeri e Stephan Meyer e à diretora do centro de línguas Petra Gekeler da UB. Um obrigada especial a todos os participantes no meus estudos de caso que se disponibilizaram e tornaram possível esta investigação: aos alunos da turma “Políticas de língua e de comunicação”, ao professor Célio, mais uma vez; aos investigadores do CIMA; aos estudantes em mobilidade da URV e às funcionárias do IC; aos participantes e aos professores do curso SprachRäume.

Obrigada ao projeto MIME e aos seus membros por me ter dado a possibilidade de participar e de sentir-me envolvida neste projeto internacional e interdisciplinar.

Obrigada também aos autores que citei nesta tese por me ter inspirado e por ter mantido vivo o meu interesse pela linguística. E un grazie anche alla lingua portoghese che da dodici anni mi fa compagnia, insieme all’italiano e ad altre lingue in cui si compongono i miei pensieri, e grazie alla quale questa ricerca si presenta sottoforma di tesi.

Un grazie sentito e riconoscente va alle persone che mi sono state vicine in questi anni, anche nella distanza: un grazie speciale a Dani e al collettivo di lingue. E mil obrigadas à Vera, à Joana, à Rosa, ao Luís, ao Rúben e a todos os portugueses e algarvios que ficarão no meu coração.

Grazie mamma e grazie Sissi per essere la mia famiglia.

E, infine, il ringraziamento più importante tra tutti. Grazie, Claudio, per il sostegno, la pazienza, l’incoraggiamento, sapendo che le parole non bastano per esprimere quanto ti sono riconoscente per tutto quello che hai fatto per me.

Resumo

Esta tese estuda a competência multilingue no ensino superior, entendida como a competência integrada de gestão do repertório linguístico.

Foram realizados quatro estudos de caso, sendo os três primeiros representativos de três áreas do ensino superior – ensino/aprendizagem, investigação, internacionalização – e o quarto um exemplo de promoção da competência multilingue. O primeiro estudo envolve uma turma composta por estudantes locais e internacionais em que foram promovidas práticas multilingues durante as aulas; o segundo estudo de caso analisa se e como a competência multilingue é utilizada pelos investigadores num centro de investigação; o terceiro estudo de caso diz respeito ao acolhimento de estudantes internacionais numa universidade em contexto bilingue; o quarto estudo de caso realiza-se num curso livre de comunicação multilingue e intercultural.

Após a recolha de dados por métodos diversificados (observação, questionário, entrevista, análise dos documentos), a discussão foi guiada pelas dimensões social, institucional, individual e discursiva do multilinguismo. Emergiu a existência de repertórios linguísticos muito amplos. Em alguns casos, estes repertórios são estimulados, utilizados e desenvolvidos através da promoção de cursos de línguas e da utilização de práticas multilingues. Em outros casos, as línguas são mantidas separadas e é deixada aos indivíduos a capacidade para saber gerir os seus repertórios linguísticos. Observou-se também um grande uso da língua inglesa em todos os âmbitos do ensino superior, o que cria uma forma de bi ou trilinguismo com as língua(s) local(is) e que foi particularmente evidente na área da investigação. Evidenciou-se o impacto da competência multilingue na gestão do compromisso entre a mobilidade e a inclusão (nos termos definidos no projeto MIME).

Concluiu-se que a utilização e o desenvolvimento da competência multilingue podem ser promovidos de formas diferentes no ensino superior: através de cursos multilingues específicos ou da promoção dos cursos de línguas; através da promoção da mobilidade e da inclusão. Pode ainda ser utilizada como uma forma possível de comunicação, de avaliação, de construção, aquisição e difusão de conhecimentos.

Palavras chave: competência multilingue, multilinguismo, mobilidade, inclusão, internacionalização, ensino superior.

Abstract

This thesis studies multilingual competence in higher education, understood as the integrated competence for the management of the linguistic repertoire.

Four case studies were carried out: the first three are representative of three areas of higher education – teaching/learning, research, internationalization – and the fourth is an example of promotion of multilingual competence. The first case study involves a class composed of local and international students, in which multilingual practices were promoted during class; the second case study examines whether and how multilingual competence is used by researchers in a research centre; the third case study concerns the reception of international students in a university in a bilingual context; the fourth case study is conducted in a non-curricular course of multilingual and intercultural communication.

After collecting data using different methods (observation, questionnaire, interview, analysis of documents), the discussion was guided by the social, institutional, individual and discursive dimensions of multilingualism. The existence of very extensive linguistic repertoires has emerged. In some cases, these repertoires are stimulated, used and developed through the promotion of language courses and the use of multilingual practices. In other cases, languages are kept separate and the management of linguistic repertoires is left to the ability of the individuals. A great use of the English language was also observed in all spheres of higher education, which creates a form of bi- or trilingualism with the local language(s) and which was particularly evident in the area of research. The impact of multilingual competence on the management the trade-off between mobility and inclusion (as defined in the MIME project) was evidenced.

It has been concluded that the use and development of multilingual competence can be promoted in different ways in higher education: through specific multilingual courses or through the promotion of language courses in general; and through the promotion of mobility and inclusion. It can also be used as a possible form of communication, evaluation, construction, acquisition, and diffusion of knowledge.

Keywords: multilingual competence, multilingualism, mobility, inclusion, internationalization, higher education.

Índice

0. Introdução.....	1
0.1. Contextualização e delimitação da problemática.....	1
0.2. Estrutura da tese.....	3
1. Competência multilingue	5
1.1. Conceito de competência	5
1.2. Conceito de multilinguismo	8
1.3. Conceito de competência multilingue.....	14
1.3.1. Aquisição da linguagem e aprendizagem das línguas.....	14
1.3.2. Definição de competência multilingue	22
1.3.2.1. Outros conceitos relacionados com a competência multilingue.....	24
1.3.2.1.1. Repertório linguístico.....	24
1.3.2.1.2. Hibridismo	26
1.3.2.1.3. Translinguismo	28
1.3.2.1.4. Consciência metalinguística.....	31
1.3.2.1.5. Intercompreensão e multilinguismo recetivo	33
1.3.2.1.6. Co-aprendizagem	35
1.3.2.2. Competência multilingue no ensino	36
1.3.2.3. A avaliação da competência multilingue.....	46
1.4. O multilinguismo e a competência multilingue no ensino superior.....	48
1.4.1. Premissas: mobilidade, internacionalização e o papel da língua inglesa.....	48
1.4.2. Multilinguismo e competência multilingue no ensino superior.....	62
1.5. Síntese do primeiro capítulo	69
2. Metodologia	73
2.1. Objetivos de investigação	73
2.2. Elaboração e formulação das perguntas de investigação	74
2.2.1. Dimensão social.....	74
2.2.2. Dimensão institucional	74
2.2.3. Dimensão individual.....	75
2.2.4. Dimensão discursiva.....	75
2.2.5. Mobilidade e inclusão.....	76
2.2.6. Sistematização das perguntas de investigação.....	76
2.3. Escolhas metodológicas e instrumentos.....	77
2.3.1. Investigação qualitativa e investigação quantitativa.....	77
2.3.1.1. Triangulação.....	78
2.3.1.2. Estudo de caso	80

2.3.1.3. Outros métodos de investigação nos estudos linguísticos e no ensino.....	82
2.3.2. A escolha do método dos estudos de caso	84
2.3.2.1. Instrumentos	86
2.3.2.1.1. Observação.....	86
2.3.2.1.2. Entrevistas.....	88
2.3.2.1.3. Gravações e transcrições	89
2.3.2.1.4. Questionários	93
2.3.2.1.4.1. Repertórios linguísticos	96
2.3.2.1.5. Documentos	98
2.3.2.2. Análise.....	99
2.3.2.2.1. Descrição do contexto.....	100
2.3.2.2.2. Elaboração e análise dos dados.....	101
2.3.2.2.3. Interpretação dos dados.....	103
2.3.2.3. Ética.....	104
2.3.2.4. Reflexão crítica sobre a origem da metodologia	104
2.4. Síntese do capítulo	106
3. Estudos de caso	109
3.1. Estudo de caso 1: ensino e aprendizagem	109
3.1.1. Descrição do contexto e da metodologia.....	109
3.1.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados.....	113
3.1.2.1. Questionários.....	113
3.1.2.1.1. Primeiro questionário.....	115
3.1.2.1.1.1. Dados pessoais.....	115
3.1.2.1.1.2. Repertórios linguísticos	116
3.1.2.1.2. Segundo questionário.....	125
3.1.2.1.2.1. Perguntas factuais	125
3.1.2.1.2.2. Perguntas comportamentais	126
3.1.2.1.2.3. Perguntas atitudinais.....	130
3.1.2.1.2.4. Pergunta avaliativa.....	136
3.1.2.2. Observação	142
3.1.2.2.1. Práticas multilingues	143
3.1.2.2.1.1. Exemplos de práticas multilingues	153
3.1.2.2.1.2. Trabalho final: apresentação multilingue	166
3.2. Estudo de caso 2: investigação.....	170
3.2.1. Descrição do contexto e da metodologia.....	170
3.2.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados.....	174
3.2.2.1. Questionário	174

3.2.2.1.1. Perguntas factuais	176
3.2.2.1.1.1. Dados pessoais.....	176
3.2.2.1.1.2. Repertórios linguísticos	179
3.2.2.1.1.3. História linguístico-académica	186
3.2.2.1.2. Perguntas comportamentais	187
3.2.2.1.2.1. Uso das línguas no ensino e no centro de investigação	188
3.2.2.1.2.2. Línguas usadas na produção científica	190
3.2.2.1.2.3. Uso de práticas multilingues e desenvolvimento da competência multilingue	194
3.2.2.1.2.4. Dificuldades linguísticas em práticas multilingues	200
3.2.2.1.3. Perguntas atitudinais	203
3.2.2.1.3.1. Opiniões sobre a proficiência linguística necessária para a investigação ...	203
3.2.2.1.3.2. Opiniões sobre a produção científica em língua não materna	207
3.2.2.1.3.3. Opiniões sobre o multilinguismo para a investigação	208
3.2.2.1.3.4. Opiniões sobre mobilidade e inclusão	210
3.2.2.2. Entrevistas	213
3.2.2.2.1. Uso de empréstimos nas entrevistas.....	224
3.3. Estudo de caso 3: internacionalização.....	226
3.3.1. Descrição do contexto e da metodologia	226
3.3.1.1. A situação linguística da Catalunha e das universidades catalãs.....	226
3.3.1.2. Política linguística da Universitat Rovira i Virgili	229
3.3.1.3. Metodologia do estudo de caso	237
3.3.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados	238
3.3.2.1. Questionário aos estudantes em mobilidade.....	238
3.3.2.1.1. Perguntas factuais	240
3.3.2.1.1.1. Dados pessoais.....	240
3.3.2.1.1.2. Repertórios linguísticos	244
3.3.2.1.2. Perguntas comportamentais	250
3.3.2.1.2.1. Línguas no ensino	250
3.3.2.1.2.2. Frequência nos cursos de línguas	252
3.3.2.1.2.3. Uso das línguas em vários contextos durante a mobilidade	254
3.3.2.1.3. Perguntas atitudinais	257
3.3.2.2. Questionário às funcionárias	258
3.3.2.2.1. Perguntas factuais	259
3.3.2.2.1.1. Dados pessoais.....	259
3.3.2.2.1.2. Repertórios linguísticos	260
3.3.2.2.2. Perguntas comportamentais	261

3.3.2.3. Observação: reunião de boas vindas	268
3.3.2.4. Gravações	269
3.4. Estudo de caso 4: curso livre de conversação multilingue e intercultural.....	281
3.4.1. Descrição do contexto e da metodologia	281
3.4.1.1. A situação linguística da Suíça e da cidade de Basileia	281
3.4.1.2. A política linguística da Universidade de Basileia.....	283
3.4.1.3. Curso SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden	287
3.4.1.4. Metodologia do estudo de caso	290
3.4.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados	291
3.4.2.1. Questionários.....	291
3.4.2.1.1. Questionário aos participantes	293
3.4.2.1.1.1. Perguntas factuais	293
3.4.2.1.1.1.1. Dados pessoais	293
3.4.2.1.1.1.2. Repertórios linguísticos	296
3.4.2.1.1.2. Perguntas comportamentais	301
3.4.2.1.1.3. Perguntas atitudinais.....	303
3.4.2.1.2. Questionário aos professores	306
3.4.2.1.2.1. Dados pessoais.....	306
3.4.2.1.2.2. Repertórios linguísticos	307
3.4.2.1.3. Segundo questionário.....	310
3.4.2.2. Observação participante	313
3.4.2.3. Entrevistas	316
4. Discussão final	319
4.1. Dimensão institucional.....	319
4.2. Dimensão social	327
4.3. Dimensão discursiva	329
4.3. Dimensão individual	341
4.5. Relação com a mobilidade e a inclusão	357
4.6. Síntese do capítulo	363
5. Conclusões, limitações do estudos e sugestões para estudos futuros	367
Bibliografia.....	375
Livros e artigos	375
Documentos oficiais.....	387
Anexos.....	389
Anexo I – Ficha de unidade curricular do curso “Políticas de língua e de comunicação”	389
Anexo II - Questionário número 1 do primeiro estudo de caso	391
Anexo III – Questionário número 2 do primeiro estudo de caso	393

Anexo IV – Informação recolhida nos dois questionários.....	397
Anexo V - Apresentação final de um grupo de trabalho	403
Anexo VI – Questionário do segundo estudo de caso (versão em português).....	412
Anexo VII – Questionário do segundo estudo de caso (versão em inglês)	418
Anexo VIII – Guião para as entrevistas.....	424
Anexo IX – Formulário de consentimento (em inglês)	425
Anexo X – Informação recolhida no questionário.....	426
Anexo XI – Dados das respostas ao questionário.....	432
Anexo XII – Transcrições das entrevistas	437
Anexo XIII – Número de estudantes em mobilidade	457
Anexo XIV – Inscritos nos cursos de catalão e de espanhol	459
Anexo XV – Dados sobre o uso das línguas na investigação	461
Anexo XVI – Questionário para os estudantes do terceiro estudo de caso (versão em espanhol)	464
Anexo XVII – Questionário para os estudantes do terceiro estudo de caso (versão em inglês). 467	
Anexo XVIII – Informação recolhida no questionário.....	470
Anexo XIX – Questionário para as funcionárias do terceiro estudo de caso.....	473
Anexo XX - Formulário de consentimento (versão em português).....	477
Anexo XXI – Formulário de consentimento (versão em inglês)	478
Anexo XXII – Questionário número 1 para os estudantes do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês).....	479
Anexo XXIII Questionário para os professores do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)	488
Anexo XIV – Questionário para os funcionários do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)	496
Anexo XXV Questionário para os quatro professores do curso do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês).....	504
Anexo XXVI – Questionário número 2 para os estudantes do segundo estudo de caso (versões em francês, italiano e inglês)	509
Anexo XXVII – Questionário número 2 para os funcionários do quarto estudo de caso (versões em francês e inglês)	512
Anexo XXVIII – Informação recolhida nos questionários.....	514
Anexo XXIX – Anotações de observação	519
Anexo XXX – Anotações e transcrições das entrevistas	525

Índice de figura

Capítulo 1

Figura 1. The Dual-Iceberg Representation of Bilingual Proficiency (Cummins 2005: 5).....	19
---	----

Índice de gráficos

Capítulo 3

Gráfico 1. Línguas 1 dos respondentes.....	117
Gráfico 2. Diferenças entre as línguas 1 dos estudantes locais e dos estudantes em mobilidade.....	118
Gráfico 3. Línguas de ensino dos respondentes.	118
Gráfico 4. Línguas estrangeiras dos respondentes.	119
Gráfico 5. Línguas 2 dos respondentes.....	120
Gráfico 6. Conhecimentos básicos dos respondentes.....	120
Gráfico 7. Repertórios linguísticos dos respondentes.	121
Gráfico 8. Repertório coletivo dos respondentes.	122
Gráfico 9. Número de línguas conhecida a nível de L1 ou intermédio/avançado pelos respondentes.	123
Gráfico 10. Número de línguas conhecidas no total pelos respondentes.	123
Gráfico 11. Línguas 1.....	179
Gráfico 12. Línguas estrangeiras.....	180
Gráfico 13. Línguas 2.....	181
Gráfico 14. Conhecimentos básicos.	182
Gráfico 15. Repertórios linguísticos.....	183
Gráfico 16. Repertório coletivo.....	184
Gráfico 17. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.	185
Gráfico 18. Número de línguas conhecidas no total.....	186
Gráfico 19. Línguas da formação académica.	187
Gráfico 20. Línguas utilizadas no ensino.	188
Gráfico 21. Línguas das leituras científicas.	190
Gráfico 22. Línguas nas conferências.	191
Gráfico 23. Línguas da produção científica escrita.	192
Gráfico 24. Confronto entre as línguas da formação académica e as línguas da produção científica.	193
Gráfico 25. Métodos de escrita.....	203
Gráfico 26. Nível de proficiência necessário em português.....	204
Gráfico 27. Nível de proficiência necessário em inglês.	205
Gráfico 28. Nível de proficiência necessário nas suas L1.....	205
Gráfico 29. Língua inicial, de identificação e habitual.	227
Gráfico 30. Conhecimento do catalão da população segundo a idade.	227
Gráfico 31. Uso linguísticos nos cursos de licenciatura segundo a universidade.	228
Gráfico 32. Uso das línguas nos cursos de mestrado segundo a universidade.....	228
Gráfico 33. Línguas 1 dos estudantes em mobilidade.....	245
Gráfico 34. Línguas estrangeiras dos estudantes em mobilidade.....	246

Gráfico 35. Línguas 2 dos estudantes em mobilidade.....	246
Gráfico 36. Conhecimentos linguísticos básicos dos estudantes em mobilidade.....	247
Gráfico 37. Repertórios linguísticos.....	248
Gráfico 38. Repertório linguístico coletivo.....	248
Gráfico 39. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.	249
Gráfico 40. Número total de línguas conhecidas.....	250
Gráfico 41. Línguas no ensino.	251
Gráfico 42. Influência da língua na escolha das unidades curriculares.....	252
Gráfico 43. Níveis dos cursos de língua.....	254
Gráfico 44. Uso das línguas em vários contextos.....	256
Gráfico 45. Multilinguismo na aprendizagem.....	257
Gráfico 46. Opiniões sobre a mobilidade.....	258
Gráfico 47. Repertórios linguísticos das funcionárias do IC.....	260
Gráfico 48. Repertório linguístico coletivo das funcionárias do IC.....	260
Gráfico 49. Número de línguas conhecidas pelas funcionárias do IC.....	261
Gráfico 50. Línguas em que as funcionárias começam a comunicação.....	262
Gráfico 51. Línguas em que os estudantes começam a comunicação.....	263
Gráfico 52. Uso de mais de uma língua na mesma conversação.....	264
Gráfico 53. Inexistência de uma língua partilhada.....	264
Gráfico 54. Falhas na comunicação.....	265
Gráfico 55. Uso da intercompreensão.....	265
Gráfico 56. Uso do code-mixing.....	266
Gráfico 57. Uso do code-switching.....	266
Gráfico 58. Uso de textos escritos.....	266
Gráfico 59. Uso de médios informáticos.....	267
Gráfico 60. Uso de gestos.....	267
Gráfico 61. Línguas declaradas como línguas principais na Suíça em 2016.....	282
Gráfico 62. Línguas 1 dos participantes no curso.....	296
Gráfico 63. Línguas de ensino dos participantes no curso.....	297
Gráfico 64. Línguas estrangeiras dos participantes no curso.....	297
Gráfico 65. Línguas 2 dos participantes no curso.....	298
Gráfico 66. Conhecimentos básicos dos participantes no curso.....	299
Gráfico 67. Competências recetivas dos participantes no curso.....	299
Gráfico 68. Repertórios linguísticos dos participantes no curso.....	300
Gráfico 69. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.....	300
Gráfico 70. Número de línguas conhecidas no total.....	301
Gráfico 71. Repertórios linguísticos dos professores.....	307

Gráfico 72. Número de línguas conhecidas pelos professores.	308
Gráfico 73. Repertório linguístico coletivo dos participantes e dos professores.....	309

Índice de tabelas

Capítulo 2

Tabela 1. Etiquetas dos repertórios linguísticos utilizadas em todos os estudos de caso.	97
Tabela 2. Etiqueta adicionada ao primeiro e ao quarto estudo de caso.	97
Tabela 3. Etiqueta adicionada ao quarto estudo de caso.	97
Tabela 4. Etiquetas nos quatro estudos de caso para recolher dados sobre os repertórios linguísticos.	98

Capítulo 3

Tabela 5. Informação recolhida através dos questionários.	114
Tabela 6. Dados pessoais dos respondentes.	115
Tabela 7. Repertório linguístico do professor.	124
Tabela 8. Dados pessoais dos respondentes ao segundo questionário.	125
Tabela 9. Grau de dificuldade nas atividades com várias línguas.	126
Tabela 10. Influência da leitura de textos em línguas estrangeiras nos estudos.	127
Tabela 11. Eventual presença de problemas terminológicos causados pelo uso de várias línguas.	128
Tabela 12. Opiniões sobre os problemas de compreensão terminológica.	129
Tabela 13. Utilidade do multilinguismo para a formação académica.	130
Tabela 14. Relevância do estudo com material em várias línguas.	131
Tabela 15. Opiniões sobre o uso de uma língua ou mais línguas durante as aulas.	132
Tabela 16. Opiniões sobre a proposta do professor em formarem grupos mistos (estudantes locais/estudantes em mobilidade).	133
Tabela 17. Utilização da L1 como fator de inclusão.	134
Tabela 18. Opiniões sobre o uso do francês durante as aulas (estudantes em mobilidade).	135
Tabela 19. Opiniões sobre o uso do francês durante as aulas (estudantes locais).	136
Tabela 20. Teste terminológico.	139
Tabela 21. Línguas usadas durante as aulas.	142
Tabela 22. Práticas multilingues: análise e sistematização de conteúdo.	145
Tabela 23. Práticas multilingues: compreensão e análise de termos.	147
Tabela 24. Práticas multilingues: práticas comunicativas.	148
Tabela 25. Práticas multilingues: medidas do professor.	149
Tabela 26. Práticas multilingues: dificuldades e autorreflexões.	151
Tabela 27. Práticas multilingues nos grupos.	152
Tabela 28. Lista multilingue de palavras-chave.	153
Tabela 29. Propostas de definições de política linguística escritas no quadro.	157
Tabela 30. Unidades curriculares do curso em Biologia.	173
Tabela 31. Unidades curriculares do curso em Biologia.	173
Tabela 32. Informação recolhida no questionário.	175

Tabela 33. Dados pessoais.....	178
Tabela 34. Línguas do dia a dia no CIMA e tarefas.....	189
Tabela 35. Uso de code-mixing nas aulas.	195
Tabela 36. Uso do translanguismo durante as aulas.	196
Tabela 37. Uso do translanguismo durante as conferências.....	197
Tabela 38. Uso da intercompreensão.	198
Tabela 39. Uso do code-switching na comunicação.....	199
Tabela 40. Uso de várias línguas na preparação e redação de textos.	200
Tabela 41. Problemas no uso de termos técnicos.	201
Tabela 42. Passagem de uma língua para outra nas conferências.	202
Tabela 43. Influência na produção científica da escrita numa língua não L1.	208
Tabela 44. Conhecimentos de mais línguas para a investigação.....	209
Tabela 45. Conhecimento de mais línguas para a carreira universitária.	210
Tabela 46. A mobilidade no progresso da investigação.	210
Tabela 47. Inclusão durante a mobilidade.....	211
Tabela 48. Sugestões para melhorar e aumentar a inclusão.	212
Tabela 49. Número de ocorrências das palavras "artigo/s, artículo/s e articolo/i" e "paper/s" nas entrevistas.....	224
Tabela 50. Empréstimos nas entrevistas.....	225
Tabela 51. Línguas de ensino na licenciatura.....	235
Tabela 52. Língua de ensino nos mestrados.....	236
Tabela 53. Tipo de informação recolhida com o questionário.	239
Tabela 54. Respostas sobre os dados pessoais.	243
Tabela 55. Intenções de inscrição nos cursos de língua.	253
Tabela 56. Dados pessoais das funcionárias do International Centre.....	259
Tabela 57. Fatores que determinam a escolha da língua de comunicação.	262
Tabela 58. Remédios utilizados quando não existe uma língua partilhada.	264
Tabela 59. Línguas declaradas como línguas principais na cidade de Basileia em 2016.....	283
Tabela 60. Línguas de ensino nos cursos de licenciatura e de mestrado.....	285
Tabela 61. Informação recolhida através dos questionários.....	292
Tabela 62. Dados pessoais dos estudantes e das funcionárias que participaram no curso.	294
Tabela 63. Dados pessoais dos estudantes que participaram no curso.	295
Tabela 64. Dados pessoais das funcionárias que participaram no curso.	295
Tabela 65. Línguas nos cursos universitários.....	301
Tabela 66. Uso de mais línguas durante as aulas.	302
Tabela 67. Uso de mais línguas no trabalho dos funcionários.	303
Tabela 68. Utilidade do curso para os estudos universitários e para a vida profissional.	304

Tabela 69. Utilidade do curso para a vida profissional das funcionárias.	304
Tabela 70. Motivação para frequentar o curso.	305
Tabela 71. Expetativas sobre o curso.	306
Tabela 72. Dados pessoais dos professores.	306
Tabela 73. Utilidade do curso para os estudos universitários.....	310
Tabela 74. Utilidade do curso para a futura vida profissional.....	311
Tabela 75. Sentimento de inclusão no curso.	311
Tabela 76. Aspectos interessantes do curso e sugestões para edições futuras.....	312

Lista de abreviaturas

AUF Association des Universités francophones	LF Lingua Franca
AULP Associação das Universidades de Língua Portuguesa	LFE Lingua Franca English
CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures	LINEE Languages in a Network of European Excellence
CEFR Common European Framework of Reference for Languages	L1 Primeira língua
CIMA Centro de Investigação Marinha e Ambiental.	L2 Segunda língua
CLIL (Content and Language Integrated Learning	L3 Terceira língua
CLT Communicative Language Teaching	MAGICC Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level
CUP Common Underlying Proficiency	MIME Mobility and Inclusion in Multilingual Europe
DMM Dynamic Model of Multilingualism	MMLS Multilingual and Multicultural Learning Spaces
DST Dynamic Systems Theory	MOOCs Massive Open Online Courses
DYLAN Language dynamics and management of diversity	OCW Open Courseware
EAIE European Association for International Education	OECD Organisation for Economic Co-operation and Development
ECTS European Credit Transfer and Accumulation System	OER Open Educational Resources
EHEA European Higher Education Area	QCER Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
ELE Español como Lengua Eranjera	RN Research Node
EQF European Qualifications Framework	SICUE Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles
ETPs English Taught Programmes	SLA Second Language Acquisition
EUA Estados Unidos de América	UAlg Universidade do Algarve
FREPA Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures	UB Universität Basel
IC International Centre	URV Universitat Rovira i Virigli
ISEP International Student Exchange Programs	WP Workpackage
LaRa Lingua Recetiva	
LE Língua estrangeira	
Le Língua de ensino	

0. Introdução

0.1. Contextualização e delimitação da problemática

Este estudo inscreve-se no âmbito da realização do Doutoramento em Ciências da linguagem na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve e tem por título “A competência multilingue no ensino superior”.

O percurso doutoral foi acompanhado por uma bolsa de investigação no âmbito do Projeto de I&D MIME – Mobility and Inclusion in Multilingual Europe¹, financiado pelo 7º Programa Quadro da União Europeia. Trata-se de um projeto em que colaboraram 20 universidades de 16 países da Europa. Os conceitos chave do projeto – mobilidade, inclusão e multilinguismo –, são definidos no seu Position Paper (Grin et al. 2014). A mobilidade é entendida não como um deslocamento unidirecional, mas sim como um fenómeno complexo:

By “mobility” we mean the fact that actors presenting all types of socioeconomic profiles are increasingly liable to move several times in their lifetime, in various directions, and for various purposes, including of course study and employment, but also retirement, leisure and tourism (MIME 2014: 9).

A inclusão é entendida como a capacidade “to manage diversity” “with social cohesion resulting from inclusion” e que “increasingly requires negotiating matters of language” (idem: 10). O multilinguismo é entendido como o conjunto de repertórios linguísticos que incluem várias línguas, o que permite aos falantes utilizar uma pluralidade de recursos não apenas para a comunicação, mas também para a construção da identidade e para o desenvolvimento de representações individuais e coletivas (ibidem). Um tema crucial do projeto é a possível existência de um compromisso entre mobilidade e inclusão numa Europa multilingue, que é explicado como segue:

The core assumption of the MIME project is that “mobility” and “inclusion” are not incompatible, but that they do not necessarily converge, and that societies (and even individual citizens) are often confronted with a trade-off between them: in general, more mobility may damage inclusion and cohesion, and a focus on inclusion and cohesion may impair mobility; this assumption will be investigated and evaluated in several of the case studies MIME will produce, and pave the way for the next step in the MIME approach: how can we ease these tensions through well-designed policies? (ibidem: 13).

A particularidade do projeto consistiu na sua interdisciplinaridade, pois abrangeu vários campos disciplinares e investigadores de áreas científicas diferentes, sendo composto por 6 partes: “Politics”, “Society”, “Education”, “Mediation”, “Policy” e “Frontiers of Multilingualism”. A

¹ <http://www.mime-project.org/> [8 de janeiro de 2015]

UAlg, sob a coordenação do Professor Doutor Manuel Célio Conceição, participou no grupo de investigação da Educação e, em particular, na tarefa intitulada “Multilingual Higher Education”.

A temática desta tese, a competência multilingue no ensino superior, surgiu no âmbito da tarefa sobre o ensino superior multilingue. A sua temática de estudo insere-se na investigação em ciências da linguagem, acompanhando as teorias sobre a capacidade dos indivíduos e das sociedades em saber gerir os próprios repertórios linguísticos (Jessner 2008, Lüdi 2011, Saint-Georges e Weber 2013) e, em particular, a teoria sobre a competência multilingue que é descrita como “Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behaviour which multilingual individuals display” (Franceschini 2011: 351). O processamento da gestão das línguas ao nível cognitivo é considerado, neste sentido, como uma competência integrada (Bialystok 2001, Cummins 2005, Piccardo 2013). Seguindo a supracitada abordagem teórica, esta tese visa analisar como a competência multilingue é usada e desenvolvida no seio do ensino superior, em várias dimensões: social, institucional, individual e discursiva. Julga-se relevante este estudo no domínio da investigação desta área, pois faz falta uma abordagem que abranja todas estas dimensões, que desempenharão nesta tese o papel de guião para as perguntas de investigação e para a discussão final dos dados.

Foi, de facto, observado que os estudos sobre a competência multilingue eram ainda poucos e diziam respeito apenas a alguns aspetos da competência multilingue, como por exemplo o translinguismo (Andersson et al. 2013, Kagwesage 2013, Kelly 2013, Madiba 2013, Mazak e Herbas-Donoso 2014, 2015) ou a utilização do CLIL (Veronesi e Nickenig 2009, Gotti e Nickenig 2011, Kelly 2013). Kyppö et al. 2015 analisam o desenvolvimento da competência multilingue e multicultural com a aplicação dos descritores do projeto MAGICC², mas à exceção deste estudo, na maior parte dos outros estudos sobre multilinguismo acima citados analisam-se estudos de casos em que a competência multilingue ocorre em duas línguas. Esta tese, neste sentido, difere dos outros estudos, pois considera os repertórios linguísticos dos participantes no seu conjunto, envolvendo um número relevante de línguas, como se verá.

Por último, achou-se que a competência multilingue poderia representar um possível compromisso entre a mobilidade e a inclusão, na ótica de responder ao quesito do projeto MIME acima apresentado. A intenção, neste sentido, é a de analisar se o desenvolvimento da

² <https://www.unil.ch/magicc/en/home.html> [10 de maio de 2015]

competência multilingue dos atores do ensino superior pode favorecer a sua mobilidade e a sua inclusão, sem prejudicar nenhum dos dois aspetos.

Com estas premissas decidiu-se empreender uma investigação que visasse analisar e estudar a competência multilingue nos vários aspetos do ensino superior: ensino/aprendizagem, investigação e internacionalização. Para alcançar o objetivo de abranger os vários âmbitos, pensou-se adequado levar a cabo uma investigação através de estudos de casos, cada um representando um destes três âmbitos, mais um quarto estudo de caso como exemplo de promoção da competência multilingue.

Por fim, julga-se relevante este estudo no âmbito da investigação em ciências da linguagem por desenvolver uma temática ainda pouco estudada, a competência multilingue no ensino superior, e por interligar por um lado os âmbitos do ensino superior (ensino/aprendizagem, investigação, internacionalização e exemplo de promoção da competência multilingue) e por outro lado abrangendo as quatro dimensões do multilinguismo (social, institucional, individual e discursiva), esperando que possa acrescentar saber à área das ciências da linguagem.

0.2. Estrutura da tese

O primeiro capítulo visa dar um enquadramento teórico sobre o conceito de competência multilingue e sobre os outros conceitos e temas abordados nesta tese. Primeiro decidiu-se enquadrar separadamente os conceitos de competência e de multilinguismo, que compõem o conceito de competência multilingue. Em seguida será feita uma breve panorâmica de como os estudos linguísticos conceptualizaram a competência multilingue e como esta é definida hoje em dia. Serão ainda abordados outros conceitos estreitamente interligados com esta competência, como o repertório linguístico, o translanguismo, a consciência metalinguística, e a relação com o ensino.

No primeiro capítulo será ainda feita uma panorâmica sobre a situação atual do multilinguismo no ensino superior, incluindo os temas da mobilidade, da internacionalização e do papel que desempenha a língua inglesa. A seguir, serão analisadas as várias formas de multilinguismo e de promoção da competência multilingue que podem existir no ensino superior e os relativos estudos feitos até agora.

O segundo capítulo será dedicado à explicação dos objetivos e das perguntas de investigação e à metodologia. Serão ainda confrontadas a investigação qualitativa e a investigação quantitativa, concluindo-se com a importância de fazer uma triangulação dos dados recolhidos. A seguir será explicada a decisão da escolha dos estudos de caso como método desta investigação e serão

analisados um a um os vários instrumentos utilizados: observação, entrevista, gravação e transcrição, questionários, e análise de documentos.

O terceiro capítulo será dedicado à elaboração e análise dos dados recolhidos nos quatro estudos de caso que envolveram o ensino/aprendizagem (numa turma da unidade curricular “Políticas de língua e de comunicação”, do terceiro ano do curso de licenciatura “Línguas e comunicação” da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve); a investigação (no CIMA - Centro de Investigação Marinha e Ambiental – da Universidade do Algarve); a internacionalização (no International Centre da Universitat Rovira i Virgili, na cidade de Tarragona, Catalunha, em Espanha); e incluirá um exemplo de promoção da competência multilingue (no curso “SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden” do centro de línguas da Universität Basel, na Suíça). Para cada estudo de caso serão apresentados o contexto e a metodologia utilizada, e em seguida serão elaborados e analisados os dados recolhidos.

O quarto capítulo será dedicado à discussão final, em que as perguntas de investigação guiarão a interpretação dos dados e, por último, o quinto capítulo apresentará as conclusões, as limitações do estudo e as sugestões para estudos futuros.

1. Competência multilingue

Este primeiro capítulo é dedicado à definição e discussão dos conceitos teóricos que serão utilizados ao longo da tese. Antes de mais, apresentarei como o pensamento linguístico tem definido o conceito de competência multilingue e como chegou a esta definição ao longo da sua história. Em seguida será apresentada a situação dos estudos sobre a presença desta competência no ensino superior.

Acho importante começar analisando separadamente os dois conceitos de "competência" e de "multilinguismo", que compõem o conceito de "competência multilingue". Por isso, serão aqui analisados o conceito de “competência” e o conceito de “multilinguismo” e só em seguida o conceito de “competência multilingue”. Será, em seguida, dedicada uma parte à relação desta competência com o ensino e a aprendizagem das línguas, também no que diz respeito a como esta competência é percebida nos quadros de referência e, por fim, haverá uma parte sobre a relação desta competência com o ensino superior.

Cabe-me sublinhar, no início deste capítulo, que a que aqui é chamada “competência multilingue” é também chamada por alguns autores “multicompetência” ou “competência plurilingue”. A escolha do prefixo pluri- por parte de alguns autores citados a seguir (Martinet 1995, Bialystok 2001, Conselho da Europa 2001, Mariani 2009, García et al. 2011, Candelier et al. 2012, Meyer et al. 2012, Piccardo 2013, Pandolfi et al. 2013, Council of Europe 2018) quer frisar um tipo de competência individual em comparação com práticas ou usos coletivos para os quais se utilizava o prefixo multi-. Ao longo desta primeira parte de revisão teórica, estes dois prefixos, multi- e pluri-, serão utilizados conforme o uso que fazem os autores citados.

1.1. Conceito de competência

No âmbito do pensamento linguístico, o conceito de competência esteve, e em parte ainda está, estritamente ligado à definição original chomskyana. De facto, nos vários dicionários de linguística consultados (Ducrot e Todorov 1991: 153-155, Richards et al. 1992: 68, Dubois et al. 1994: 100, Beccaria 1996: 153-154, Bussmann 1996: 86, Johnson e Johnson 1998: 74-76, Balboni 1999: 17-18, Trask 1999: 46, Crystal 2003: 87-88) a definição de competência remete explicitamente para a teoria chomskyana. Fala-se em todos estes casos da competência como um conjunto de regras gramaticais adquiridas e interiorizadas pelo falante nativo que lhe permitem compreender e produzir frases e que está em estrita relação com a *performance*, a realização efetiva de frases em determinadas situações. Segundo as palavras de Chomsky (1965: 3), a competência pode ser definida como “the speaker-hearer's knowledge of his

language” e a *performance* como “the actual use of language in concrete situations”. O *speaker-hearer*, ou seja, o falante-ouvinte, é entendido aqui como um falante-ouvinte ideal:

an ideal speaker listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions as memory limitations, distractions, shifts of attention and interest, and errors (random or characteristic) in applying his knowledge of the language [i.e. the competence] in actual performance (idem).

Além disso, esta competência pode ser descrita através da gramática generativa que, como explicado mais adiante, permite a compreensão de um número infinito de frases por parte do falante-ouvinte ideal):

A grammar of a language purports to be a description of the ideal speaker-hearer's intrinsic competence. If the grammar is, furthermore, perfectly explicit - in other words, if it does not rely on the intelligence of the understanding reader but rather provides an explicit analysis of his contribution - we may (somewhat redundantly) call it a generative grammar. A fully adequate grammar must assign to each of an infinite range of sentences a structural description indicating how this sentence is understood by the ideal speaker-hearer (Chomsky 1965: 4-5).

A definição de competência dada por Chomsky remete para a distinção entre *langue* e *parole* de Saussure, mas rejeitando o conceito de *langue* como um inventário de itens e voltando à ideia humboldtiana de uma competência subjacente universal do ser humano, tal como expressado em Humboldt (1836: 215):

Since the natural disposition to language is universal in man, and everyone must possess the key to the understanding of all languages, it follows automatically that the form of all languages must be essentially the same, and always achieve the universal purpose.

Na sequência da definição de competência elaborada por Chomsky e pela linguística generativa, e como reação a esta, o antropólogo Hymes introduziu o conceito de “competência comunicativa”, no seu tratado “On communicative competence” de 1972. Ele defendia que o conhecimento apenas das regras gramaticais não faz com que um indivíduo seja competente no mundo real, mas é preciso também saber gerir o uso concreto da língua em situações diferentes. De facto, como afirmou mais tarde (Hymes 1984: 469-470), entende-se como competência sociolinguística, ou de modo mais geral com competência comunicativa, “the ability to participate in the society as not only a speaking, but also a communicating member”, em que à aquisição de um sistema gramatical se adiciona a aquisição de um sistema do seu uso, ou seja, de todas as componentes dos eventos comunicativos, que dizem respeito a pessoas, lugares, propósitos, mas também atitudes e crenças relacionadas.

O conceito de competência comunicativa tem evoluído no âmbito da sociolinguística que considera, portanto, o falante mergulhado num contexto situacional concreto. O termo até

assumiu um significado mais geral e abrangente e foi adotado nos estudos sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras. Neste âmbito, o chamado Communicative Language Teaching (CLT) nasceu como reação a uma tradição pedagógica baseada na memorização de paradigmas gramaticais e na tradução palavra por palavra, ou ainda no uso dos *drills*, ou seja, uma modalidade de ensino das línguas estrangeiras baseada na imitação e repetição, na moda nos anos '80. O CLT tinha como objetivo a realização de tarefas conversacionais por parte dos aprendentes as quais deviam negociar não só as palavras e os seus significados, mas também as convenções dos seus usos em contextos sociais (Kramsch 2006: 249-250). Contudo, como frisado por Kramsch (idem: 250), ao longo dos últimos 30 anos o panorama da pedagogia tem mudado e, no âmbito do ensino das línguas estrangeiras, a competência comunicativa tem estado por vezes reduzida apenas à modalidade da fala e da conversação, chegando a representar uma justificação à redução do estudo da gramática e à redução da aquisição de competências ligadas à eficiência comunicativa, como pedido pelo mercado laboral.

Na competência comunicativa são reconhecidas duas competências: a competência sociocultural e a competência social (Leung e Lewkowicz 2013: 411-412). A primeira refere-se à capacidade do falante em saber lidar com qualquer situação do uso específico da língua; a segunda refere-se à vontade e à capacidade de interagir com os outros. Neste sentido, a competência comunicativa poderia ser vista como uma etiqueta que abrange vários conhecimentos e usos de como os falantes participam em atos comunicativos.

Kramsch (2006: 250-251) quis ir mais além da definição que vê a competência comunicativa como capacidade em saber compreender os outros mergulhados nos seus contextos, sublinhando a importância de ir além das palavras e das ações e abrangendo discursos múltiplos, mudáveis e conflituais e procurando alcançar uma recíproca compreensão entre línguas e culturas diferentes. É neste sentido que a autora fala em competência simbólica, útil ao falante para criar e transmitir significados. Este tipo de competência é de particular importância nas situações onde o poder não está equitativamente distribuído e, em particular, a autora defende que

What is at stake is not only the communicative competence of nonnative speakers, but how they are to position themselves in the world, that is, find a place for themselves on the global market of symbolic exchanges. In sum, the exacerbation of global social and economic inequalities and of ethnic identity issues, as well as the rise in importance of religion and ideology around the world have created historical and cultural gaps that a communicative approach to language teaching cannot bridge in itself. In order to understand others, we have to understand what they remember from the past, what they imagine and project onto the future, and how they position themselves in the present (idem: 250).

Portanto, uma vez que o mundo e as várias culturas estão profundamente mergulhados dentro de um sistema de símbolos, os aprendentes precisam de uma competência mais sofisticada para poderem compreender e manipular este sistema de símbolos e, mais especificamente, Kramsch defende que, hoje em dia, não chega que os aprendentes saibam comunicar significados, eles devem também aprender a prática de criar significados. Enfim, ela fala em competência simbólica definindo-a como uma competência que

does not do away with the ability to express, interpret, and negotiate meanings in dialogue with others, but enriches it and embeds it into the ability to produce and exchange symbolic goods in the complex global context in which we live today (ibidem: 251).

De acordo com a autora (ibidem), nesta competência simbólica existem três componentes principais: a produção da complexidade, a tolerância da ambiguidade e uma valorização da forma como significado. Portanto, sob a sua perspectiva ecológica, os aprendentes de línguas não são só comunicadores ou solucionadores de problemas, mas indivíduos complexos com corações, corpos, mentes, lembranças, fantasias, identidades e as formas simbólicas não são meramente itens de vocabulário ou estratégias comunicativas, mas experiências incorporadas, ressonâncias emocionais e imaginários morais.

Para fins desta tese, a competência, tendo em consideração as teorias aqui argumentadas, é concebida como a capacidade do ser humano em saber compreender e utilizar o conjunto de regras que compõem as línguas, incluindo os seus usos comunicativos sociais e seus os significados simbólicos.

Em geral, as abordagens até aqui expostas têm como objeto de estudo o falante de uma língua ou aprendentes de outras línguas, sempre considerando os “sistemas línguas” e as relativas competências como sistemas separados; é a partir dos anos ’90 que se começa a estudar aquela competência que se refere à capacidade do ser humano em saber falar mais do que uma língua. Esta competência será amplamente argumentada na secção 1.3.

1.2. Conceito de multilinguismo

Ao consultar vários dicionários de linguística, é possível reparar como o conceito de multilinguismo está estritamente ligado ao de bilinguismo. De facto, em todos os dicionários há uma ligação explícita entre as duas entradas e em alguns casos a entrada do conceito de multilinguismo não está presente e remete diretamente para a entrada sobre bilinguismo (Johnson e Johnson 1998: 29-34, Balboni 1999: 11, Trask 1999: 30-31). De qualquer forma, quer se fale de bilinguismo, quer se fale de multilinguismo, nos casos acima citados e em todos os outros casos (Ducrot e Todorov 1991: 82-83, Richards et al. 1992: 35-36, 238.239, Dubois

et al. 1994: 66- 67, 368, Bussmann 1996: 52, 317, Crystal 2003: 51, 305), o conceito de bilinguismo e o de multilinguismo são definidos, por um lado, como a capacidade de um indivíduo em saber usar duas ou mais línguas e, por outro lado, como o uso de duas ou mais línguas no seio das sociedades. O multilinguismo, portanto, pode realizar-se quer ao nível individual quer ao nível social. Além disso, em todos os dicionários consultados salienta-se que, por um lado, o conhecimento de línguas diferentes por parte dos indivíduos não é igual na maioria dos casos e, por outro lado, também ao nível social as várias línguas podem não ter o mesmo estatuto dentro da sociedade, existindo muitas vezes diferenças de uso das línguas. Estas diferenças refletem-se não só nos diferentes âmbitos de utilização, mas também num diferente estatuto social das línguas em questão.

De acordo com Franceschini (2011: 345), o facto de o multilinguismo poder realizar-se ao nível individual e ao nível social é demonstrado, por exemplo, pelo facto de que se pensarmos numa pessoa como um “ser social” torna-se óbvio que esta pessoa terá contactos com outras pessoas no seio de uma sociedade e, provavelmente, com outras línguas também. Aliás, o contacto entre as pessoas não é apenas “socialmente natural”, mas é inevitável para a aquisição de competências linguísticas por parte de um indivíduo. E é exatamente a partir destas premissas que o multilinguismo pode ser considerado como um fenómeno que contém uma dupla natureza: individual e social.

Segundo Spolsky (1998: 51), as comunidades de falantes monolingues têm sido, de facto, raras e no decurso da história comunidades multilingues evoluíram de formas diferentes: por causa de deslocações voluntárias ou involuntárias de indivíduos ou populações, por conquistas e colonizações e pelos inúmeros contactos devidos ao comércio de produtos e à troca de saberes. A diversidade linguística e o contacto entre línguas diferentes são, portanto, fenómenos muito antigos que levaram à existência do multilinguismo. Só para dar um exemplo, a Europa tem sido, muito provavelmente, uma área multilingue durante séculos, embora faltem as provas científicas para os tempos mais antigos (Franceschini 2011: 345).

Apesar do multilinguismo ser um fenómeno muito antigo, uma abordagem multilingue propriamente dita, ou seja, que preveja o estudo do uso de várias línguas por parte de indivíduos e sociedades, só nasceu, de facto, na segunda metade do século XX. Tratou-se de um prosseguimento dos estudos iniciais sobre o bilinguismo e sobre a aquisição da linguagem, também conhecidos como SLA (Second Language Acquisition). Hoje em dia, a abordagem multilingue é utilizada em várias disciplinas, como a sociolinguística, a psicolinguística, a aquisição da linguagem, a aprendizagem das línguas, bem como a teoria da tradução (Franceschini 2011: 345).

É, de facto, a partir dos anos '60 que se constrói uma nova disciplina: a sociolinguística, que entende o contexto social como elemento fundamental na variação linguística e começa a estudar a língua na relação com a sociedade e as comunidades de falantes, inclusive as comunidades multilingues nos tempos mais recentes. Esta disciplina nasceu sob o impulso de Labov, Gumperz e Hymes e opôs-se à abordagem chomskyana que considerava o falante-ouvinte ideal procedente de uma comunidade de falantes homogénea. A sociolinguística, pelo contrário, estuda a língua na sua heterogeneidade, tomando em consideração todos os possíveis fatores sociais, ou seja, extralinguísticos, que podem fazer com que haja uma variação no uso da língua, como o sexo, a idade, a procedência social ou geográfica, o registo do discurso, etc. (Ducrot e Schaeffer 1995: 143-144). A partir destes estudos, o bilinguismo e o multilinguismo conquistam assim muito devagar uma conotação positiva.

É de reparar que a ideia de que o monolingüismo é o estado natural e politicamente legítimo do género humano é muito antiga. No pensamento ocidental, esta crença foi difundida pela religião católica: conforme o mito da torre de Babel a humanidade era originariamente monolíngue e o multilinguismo foi o resultado de Deus ter confundido as línguas do mundo como punição pela arrogância dos homens na construção da torre de Babel (Lüdi 2006: 26). A exaltação do monolingüismo como símbolo de pureza da sociedade retomou importância nos séculos XVIII e XIX, através da corrente filosófica e literária do Romantismo, e começou-se a considerar a língua como um importante fator unitário das nações, crendo que as nações teriam de corresponder unilateralmente e naturalmente a apenas uma língua, para assim ganharem unidade e força. Esta convicção influenciou indiretamente também o pensamento das ciências humanas, fazendo com que as teorias linguísticas dos séculos XIX e XX tivessem uma tendência para estudar a língua numa forma unitária e homogénea, tendo como referência, em particular, o falante monolíngue (Franceschini 2011: 345).

É só nas últimas décadas que os estudos linguísticos têm desenvolvido uma nova abordagem frente ao fenómeno do multilinguismo, superando a perspectiva monolíngue e começando por se focalizarem inicialmente na aquisição da linguagem e no bilinguismo e, mais recentemente, aprofundando o fenómeno do multilinguismo, estudando-o em todos os seus aspetos (idem: 347). É, portanto, só na segunda metade do século XX que a linguística, e sobretudo a sociolinguística, começou a ter em consideração a existência do multilinguismo e a estudá-lo nas suas várias manifestações. Os princípios da pureza monolíngue têm sido desconstruídos e a investigação científica sobre o multilinguismo tem estado em contínua evolução.

O multilinguismo é concebido como a capacidade de utilizar mais do que uma língua no espaço e no tempo. A existência deste fenómeno depende diretamente da capacidade humana em saber

comunicar em línguas diferentes. Com o termo “língua” entende-se aqui, em sentido neutro, qualquer variedade linguística que uma comunidade de falantes se atribui como própria e partilha ao seu interior, incluindo línguas regionais, variedades dialetais, dialetos e línguas de sinais (Franceschini 2009b: 33-34).

Uma definição semelhante e mais abrangente do multilinguismo foi dada pelo *High Level Group on Multilingualism*, grupo de estudo criado pela União Europeia, que entende o multilinguismo como

the ability of societies, institutions, groups and individuals to engage, on a regular basis, with more than one language in their daytoday lives. In this context, a language is defined neutrally as a variant which a group ascribes to itself for use as its habitual code of communication. This includes regional languages, dialects, and sign languages. In addition, the term multilingualism is used for referring to the co-existence of different language communities in one geographical or geopolitical area or political entity (European Commission 2007: 6).

Em particular, são reconhecidos três níveis em que o fenómeno do multilinguismo pode manifestar-se. Eles são, nomeadamente, o individual, o institucional e o social, chamados também micro, meso e macro níveis (Lüdi 1996, Spolsky 1998, Franceschini 2009b, 2011). O primeiro nível, o individual, é o que corresponde à capacidade humana em saber aprender e usar em interação mais do que uma língua e/ou variedade linguística. O segundo, o institucional, diz respeito à gestão do multilinguismo por parte das instituições, incluindo os governos nacionais e locais, os sistemas educativos e todas as instituições que tomam decisões que digam respeito às comunidades de falantes. O terceiro nível, o social, inclui o uso coletivo do multilinguismo e estuda a capacidade das comunidades de falantes em utilizarem mais do que uma língua no espaço e no tempo.

Partindo do nível macro, o nível social, são objeto de estudo, portanto, as sociedades e fala-se em particular de comunidade de falantes, conceito que indica a entidade que constitui o contexto social dentro do qual se atualiza a língua. O conceito de comunidade de falantes nasceu com Saussure (1916) e tem-se desenvolvido no pensamento linguístico: passou-se de uma correspondência unívoca entre a comunidade de falantes e a língua falada para uma comunidade de falantes dinâmica, caracterizada por um conjunto de línguas e variedades partilhadas. Contrariamente à linguística geral, que considera, de forma genérica, a comunidade de falantes como o conjunto de pessoas que falam a mesma língua, a sociolinguística considera-a constituída por pessoas que podem realmente interagir entre si e que partilham não só uma língua, mas um conjunto de línguas e variedades linguísticas, assim como as normas que as definem e que guiam as suas utilizações (Spolsky 1998: 24).

No caso em que o uso das duas (ou mais) línguas seja bem diferenciado no seio das sociedades, fala-se de diglossia (ou poliglossia), termo introduzido por Ferguson em 1959 (Malmkjær 1991: 99). Numa situação de diglossia, há uma variedade “alta” (elaborada), utilizada em situações formais e na educação e que provavelmente tem uma expansão e uma estabilidade maior, e uma variedade “baixa” (corrente), utilizada em contextos informais e diários e que provavelmente tem uma diversificação geográfica maior. As etiquetas “alta” e “baixa” são utilizadas quer se fale de variedades da mesma língua, quer se fale de duas línguas diferentes (Spolsky 1998: 63-65).

No que diz respeito ao nível institucional, o nível meso, o uso do multilinguismo pode ser promovido explicita ou implicitamente ou, pelo contrário, pode ser ignorado ou até proibido e a sua influência reflete-se diretamente nos outros dois níveis, influenciando o seu uso por parte dos indivíduos e das sociedades. Por exemplo, no âmbito das instituições do ensino, apesar da grande diversidade linguística no mundo, os sistemas educativos foram, ao longo do tempo, de cunho monolingue, em função da língua da elite. Este tipo de educação monolingue prejudicou as línguas e os dialetos locais, contribuindo às vezes para a morte de algumas línguas minoritárias, promovendo a expansão de línguas de prestígio como o grego, o latim, e o francês ou o inglês em tempos mais recentes.

No que diz respeito à capacidade humana em saber comunicar em mais do que uma língua, o nível micro, o pensamento linguístico desenvolveu-se a partir dos anos '20 do século passado junto com outras disciplinas como a psicologia e a neurologia, sendo assim amplamente estudado pela psicolinguística e pela linguística cognitiva.

Geralmente há uma diferenciação terminológica entre o multilinguismo, que está relacionado com as sociedades e que vem de "multi" – vários – e bilíngüismo ou plurilingüismo de "pluri" – alguns – que diz respeito a indivíduos. (Martinet 1995: 147) Também alguns autores em tempos mais recentes sublinharam a importância de manter separados os dois conceitos. Mariani (2009: 203) e Piccardo (2013: 187) argumentam que o multilinguismo estuda a coexistência de várias línguas aos níveis social e individual, enquanto o plurilinguismo estuda, especialmente ao nível individual, como as línguas se relacionam e interagem entre si, bem como os processos dinâmicos da sua aquisição e do seu uso.

Considera-se, geralmente, bilingue primário (ou precoce) o indivíduo crescido em situação de bilinguismo e bilingue secundário (ou tardio) o indivíduo que aprende a segunda língua como língua estrangeira (Malmkjær 1991: 57-58). Contudo, hoje esta distinção já não é tão nítida e a noção de pessoa plurilingue toma em consideração as trajetórias que os falantes podem ter na

sociedade globalizada contemporânea, independentemente da forma como a língua foi aprendida e do nível de proficiência (Piccardo 2013).

Segundo Spolsky (1998: 45-47), as competências nas diferentes línguas aprendidas podem variar, às vezes significativamente, nos seus diferentes usos, ou seja, na compreensão e produção oral ou escrita; e podem variar em função de diferentes fatores, como por exemplo a idade, a duração e a forma da aprendizagem e da diversidade entre as línguas aprendidas. Além disso, as diferentes competências podem variar com base nos âmbitos sociais de uso (familiar, educativo, de trabalho, religioso, de vizinhança, etc.) e pode também haver uma preferência linguística segundo o a área de uso. Os falantes bilingues que tenham as mesmas competências em ambas as línguas são considerados bilingues balanceados, mas isto é um fenómeno muito raro, sobretudo se tivermos em consideração a variação social dos âmbitos de uso (Edward 1995: 13). Os principais âmbitos de estudo sobre o bilinguismo foram a aprendizagem das línguas, frequentemente posta em comparação com a aquisição das línguas nas crianças bilingues, e o funcionamento do bilinguismo ou plurilinguismo ao nível cerebral, incluindo como objetos de estudo fenómenos como o *code-mixing* e o *code-switching* e a definição da competência do indivíduo bilingue.

Os três níveis do multilinguismo (social, institucional e individual) não são independentes uns dos outros; pelo contrário, influenciam-se reciprocamente. De facto, o multilinguismo ao nível social é possível graças à capacidade individual em saber comunicar em mais do que uma língua (Franceschini 2011: 346) e o uso do multilinguismo é fortemente influenciado também pelas decisões tomadas no âmbito do nível institucional. Outras interferências entre os níveis podem ocorrer, por exemplo, com o fenómeno do *code-mixing*: a inserção de uma palavra estrangeira numa frase. Este fenómeno, se repetido e difundido, pode influenciar toda a comunidade e tornar-se num empréstimo, passando do nível individual ao nível social, sendo utilizado pela inteira comunidade de falantes (Spolsky 1998: 48-50). Outro possível tipo de influência entre línguas e entre níveis é a criação de um *pidgin* e sua criouliização, que ocorreu especialmente em contextos coloniais (idem: 61-63).

Os três níveis tratados são, portanto, interdependentes entre eles e, por esta razão, há quem prefira falar de dimensões em vez de níveis, como Franceschini (2009b, 2011) que acrescenta ainda uma quarta dimensão ao debate: a do discurso. Esta quarta dimensão de análise seria independente das outras três dimensões (individual, institucional e social), não podendo ser inserida nas outras e diria respeito à construção do discurso por parte dos falantes, incluindo todas as práticas multilingues, de interação e de mútua construção de significados que os falantes (nativos e/ou não nativos) utilizam no ato da fala e da escrita, como por exemplo o uso

de *code-switching*, de uma *lingua franca*, de etnoletos etc. É de salientar aqui que também da na definição do High Level Group on Multilingualism, o multilinguismo é entendido como uma capacidade de “societies, institutions, groups and individuals”, incluindo assim quatro dimensões que lhe são características. Estas quatro dimensões foram tomadas em consideração no momento da formulação das perguntas de investigação (cf. 2.2.).

É de reparar, enfim, que o conceito de multilinguismo se tem desenvolvido ao mesmo tempo na área da psicolinguística e na área da sociolinguística, refletindo a dupla natureza deste fenómeno, psicológica/individual e social. As duas disciplinas evoluíram na mesma direção, isto é, a partir da segunda metade do século XX começaram a tomar em consideração a existência de mais de uma língua, por um lado na mente dos indivíduos, por outro lado nas sociedades. Ambas as disciplinas chegaram a considerar, nos estudos mais recentes, as línguas não como sistemas separados, mas como um sistema complexo, quer ao nível cerebral, quer ao nível social e este tema será analisado aprofundadamente na próxima secção (cf. 1.3.).

Para o efeito desta tese, entende-se o multilinguismo como a capacidade de indivíduos, grupos, instituições e sociedades em saber usar mais do que uma língua, sendo entendida como língua qualquer variante linguística que uma comunidade de falantes se atribui como própria, incluindo línguas regionais, dialetos e línguas de sinais.

1.3. Conceito de competência multilingue

1.3.1. Aquisição da linguagem e aprendizagem das línguas

A teorização e a definição de competência multilingue resultam de uma evolução no pensamento linguístico que envolveu em particular os estudos sobre a aquisição da linguagem e a aprendizagem das línguas. É importante aqui distinguir entre os dois conceitos “aquisição” e “aprendizagem”. O primeiro indica a aquisição da linguagem, isto é, da específica capacidade humana que ocorre nos primeiros anos de idade e, no caso de plurilinguismo, corresponde à aquisição de mais do que uma língua, enquanto com o termo aprendizagem entende-se o processo que ocorre no decurso do conhecimento de línguas diferentes da(s) língua(s) materna(s) (Figueiredo 1995: 44). De seguida tentarei delinear o caminho percorrido até chegar à definição de competência multilingue.

Embora os indivíduos plurilingues tenham existido durante a história da humanidade, foi só recentemente que se começou a estudar o falante plurilingue e as suas características/capacidades. É, de facto, a partir da segunda metade do penúltimo século que os

estudos linguísticos começaram a colaborar com outras disciplinas, nomeadamente a psicologia e, em parte, a neurologia, para desenvolver teorias que visam compreender e explicar o funcionamento da mente humana.

A suposição de que só há uma gramática comum a todas as línguas surgiu no pensamento ocidental já na Idade Média, quando no século XIII Roger Bacon argumentou que a gramática é basicamente a mesma em todas as línguas, embora sofra variações acidentais (Mounin 1996: 107-119). Este pensamento passou em seguida à escola de Port-Royal no século XVII (idem). Em 1660, Claude Lancelot, um professor das Petites Écoles de Port-Royal des Champs, escreveu, em colaboração com Antoine Arnauld, uma *Grammaire Générale et Raisonnée*, que posteriormente foi muitas vezes designada simplesmente como Gramática de Port-Royal. A gramática geral visava enunciar alguns princípios aos quais todas as línguas obedeceriam e que dariam uma explicação profunda dos seus usos, os chamados "universais" (Ducrot e Schaeffer 1995: 17-18). Tratava-se, portanto, de definir a linguagem da qual as línguas são casos particulares. O exemplo de Port-Royal foi seguido por muitos gramáticos do século XVII, especialmente franceses, que pensavam que sem o auxílio de uma gramática geral a aprendizagem das línguas particulares se reduziria a um exercício puramente mecânico, onde entrariam em jogo apenas a memória e o hábito (idem). A gramática geral de Port Royal tentava dar uma explicação dos usos particulares a partir de regras gerais deduzidas, mas em muitos casos esta gramática não passou de um registro dos usos, ou dos bons usos, pois julgava a qualidade do uso especialmente pela qualidade do usuário. Porém, esta gramática teve uma importância histórica, pois marcou o fim do privilégio reconhecido nos séculos passados à gramática latina, que tinha a tendência para ser representada como modelo gramatical para qualquer outra língua e que começou a perder assim o estatuto de referência que lhe tinha sido dado na comparação com as demais línguas (idem: 21-22). Este pensamento sobreviveu até ao amanhecer do século XX (Mounin: 107-119).

Em 1900 houve o primeiro estudo linguístico com uma perspectiva psicológica: *Die Sprache* de Wundt, em que o autor deu uma interpretação psicológica ao trabalho dos neogramáticos³. A disciplina da psicolinguística surgiu mais aprofundadamente em meados do século passado, e acompanhou as teorias que surgiram ao longo do tempo, principalmente a dos behavioristas e a da gramática universal de Chomsky (Malmkjær 1991: 362).

³ Os neogramáticos são estudiosos do final do século XIX que procuravam utilizar princípios de outras ciências naturais dentro do pensamento linguístico e que tentaram encontrar leis fonéticas subjacentes às mudanças fonéticas das evoluções linguísticas.

O comportamentalismo, ou behaviorismo, foi teorizado por Watson em 1924 e foi desenvolvido nas décadas a seguir, principalmente por Bloomfield (Language, 1933) e Skinner (The Operational Analysis of Psychological Terms, 1945 e Verbal Behavior, 1957) e teve uma influência relevante nos estudos sobre a aprendizagem das línguas. Segundo esta teoria, a aquisição da linguagem nas crianças dá-se por imitação e, por consequência, também a aprendizagem das línguas estrangeiras nos adultos acontece da mesma forma, isto é, por imitação, pois trata-se do mesmo mecanismo cognitivo. Isto é, tudo o que é mental, inclusive a linguagem, não é inato, mas é, pelo contrário, constituído por comportamentos de hábito empiricamente observáveis e a aprendizagem atua-se através de padrões de estímulos e respostas (Malmkjær 1991: 53-55).

Em 1950, é na Universidade Cornell que se nasce a psicolinguística, ou seja, a disciplina que estuda os processos cognitivos de compreensão e produção da linguagem e os processos de codificação e decodificação das mensagens verbais, com o primeiro encontro entre linguistas e psicólogos, desejosos de criar e definir um âmbito comum de investigação. A disciplina desenvolveu-se a partir dos anos '50 e, em seguida, foi influenciada sobretudo pelo modelo da gramática generativa de Chomsky, à procura da estrutura profunda do tratamento da linguagem e em aberta oposição à corrente comportamentalista, dado que esses modelos de automatismos só podem ser finitos em número e não são compatíveis com o carácter produtivo e criativo da linguagem. De facto, a aprendizagem (tal como a aquisição), conforme o pensamento chomskyano, não pode ser reduzida só à repetição de padrões porque a linguagem é generativa, ou seja, tem em si a capacidade de gerar novas frases, e, portanto, os processos de codificação e decodificação deveriam basear-se em mensagens sempre novas (Ducrot e Schaeffer 1995: 150-151). A disciplina prosseguiu percorrendo duas abordagens: uma que se tem ocupado do estudo experimental do processamento da linguagem no adulto, permitindo a distinção e a manipulação de variáveis e a dedução de leis de organização; e outra que se tem ocupado da aquisição da linguagem na criança, permitindo descobrir novas ordens de aquisição e deduzir níveis de complexidade, com a adição da abordagem neurolinguística que se baseia nos aspetos patológicos da linguagem, fornecendo elementos que dizem respeito à organização do cérebro e ao seu funcionamento (Ducrot e Schaeffer 1995: 149-151).

A partir dos anos '50, com Chomsky, voltou-se a falar de universais, sobretudo no que diz respeito à aquisição da linguagem, pois ele defendia que as crianças nascem com a predisposição inata para reconhecerem algumas propriedades universais da linguagem (Holm 2000: 58), sublinhando a crítica ao behaviorismo em que os processos de codificação e decodificação deveriam ser executados em mensagens sempre novas e os modelos de

automatismo finitos não são compatíveis com o carácter produtivo da linguagem (Ducrot e Schaeffer 1995: 151). Com os estudos sobre a gramática geral e o regresso aos universais, nota-se também uma maior atenção no falante ideal, que é monolíngue por definição “an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows his language” (Chomsky 1965: 3).

Este tipo de estudo, de facto, focalizou-se no estudo da língua como sistema autónomo e independente, em que qualquer variação desvia o linguista de encontrar as regras que estariam sujeitas a uma gramática universal. O contexto social em que a língua se situa não é, portanto, levado em consideração como, pelo contrário, começa a fazer a sociolinguística, que considera a mais importante verdade o facto de cada língua ter imensas variações que têm a ver com fatores sociais externos à língua (Spolsky 1998: 3). A sociolinguística, surgida nos anos ‘60, julgava que as teorias anteriores consideravam as línguas como sistemas abstraídos de fatores sociais, sendo, pelo contrário, estes fatores relevantes na análise dos atos comunicativos. Neste sentido, em 1965, na revista francesa *La Linguistique*, Fishman intitulou o seu artigo “Who speaks what language to whom and when?”, sublinhando a dificuldade de definir de “what language” estamos a falar sem considerarmos o fator social. Foi na sociolinguística que a perspectiva multilíngue encontrou espaço, quando, nas décadas a seguir, começou a estudar o uso de várias línguas por parte das sociedades e começando, desta forma, a tomar em consideração a existência do multilinguismo e a estudá-lo nas suas diferentes manifestações.

A psicolinguística, por sua vez, a partir dos anos ‘50/’60, começou a estudar o uso de mais línguas pelos indivíduos. Uma das questões principais no estudo da psicolinguística, no que diz respeito ao bilinguismo, é o funcionamento cognitivo de um indivíduo bilingue, ou seja, a representação, a armazenagem, a organização, o acesso e o processamento das línguas e a capacidade de as manter separadas ou de as misturar quando o falante quiser. Na conversação entre falantes bilingues e multilingues, a mistura de duas ou mais línguas pode acontecer com a intromissão de elementos estrangeiros ao interior de um enunciado prevalecente numa língua, tratando-se neste caso de *code-mixing*, ou pode haver passagem de uma língua à outra no mesmo enunciado ou na mesma conversação, tratando-se de *code-switching* (Hamers e Blanc 1995). Estes fenómenos foram estudados pela psicolinguística a partir dos anos ‘50 com resultados diferentes⁴. Começando por Penfield (1959) que afirmou existir um sistema de *switching* que faz com que quando uma língua está “ligada”, qualquer outra língua se desliga automaticamente, assumindo, portanto, que as línguas nunca estão ligadas ao mesmo tempo.

⁴ O seguinte resumo das várias teorias sobre a gestão cognitiva das línguas é retirado da sistematização feita por Malmkjær (1991: 62-64).

Macnamara (1967) propôs que exista um sistema para a produção da fala e outro para a percepção. Já na década de 70, Taylor (1976) levou à discussão o facto de um falante bilingue ser capaz de utilizar uma palavra numa outra língua sem ter conhecimento de o ter feito ou ainda ser capaz de demorar alguns segundos para perceber um enunciado se houver uma mudança súbita de língua, demonstrando assim que a passagem, ou mudança (*switch*), de uma língua para outra não depende totalmente da língua em que o *input* foi fornecido. Segundo Obler e Albert (1978), de facto, as duas ou mais línguas estão sempre ligadas, embora uma seja utilizada predominantemente no momento da fala. No que diz respeito à relação com a realidade, segundo Paradis (1978), o falante bilingue tem um conjunto de informações experimentais e conceituais que constituem a memória do conhecimento do mundo e têm várias memórias linguísticas, tantas quantas são as línguas conhecidas; cada uma das memórias linguísticas está conectada com a memória do conhecimento do mundo. Finalmente, a capacidade em manter as línguas separadas ou de as misturar quando se quer é outro campo de estudos na área da psicolinguística. Esta capacidade de separação ou mistura desaparece nos pacientes que sofrem de afasia, tornando-a uma capacidade típica e com fundamentos cognitivos dos indivíduos bilingues. Segundo o estudo de Perecman (1989), por exemplo, os pacientes acometidos de afasia não conseguiam utilizar as suas línguas separadamente e os fenómenos de mistura ocorriam sem que eles o desejassem, incluindo não só os fenómenos já aqui introduzidos, como o *code-switching* ou o *code-mixing*, mas também a mistura de fones de línguas diferentes na mesma palavra.

No entanto, no âmbito dos estudos chamados SLA (Second Language Acquisition), o estudo da aprendizagem das línguas desenvolveu-se a par e passo com o estudo sobre a aquisição da linguagem, pois houve uma grande interrogação sobre se se trata ou não do mesmo processo. Entre outros elementos que podem sugerir que se trate de um processo que funciona de forma semelhante está, por exemplo, a ordem de aquisição dos morfemas durante a aquisição da primeira língua por parte de crianças, que foi comparada ao processo de aprendizagem da segunda língua por parte de adultos, nos estudos de Krashen, Baylen e Madden nos anos '70. Contudo, ainda não há uma posição comum entre os estudiosos (Figueiredo 1995: 43).

Outro autor (Krashen 1981 *apud* Figueiredo 1995: 44-45, 52) concebe a diferença entre os dois conceitos não com base no fator idade, mas com base no fator da consciência. Ele fala de aquisição quando o aprendente está concentrado na compreensão e na emissão do conteúdo da mensagem e não na forma, assim como acontece durante a aquisição da primeira língua, e fala de aprendizagem quando o aprendente utiliza um conhecimento consciente das regras linguísticas. Nesta perspectiva, o autor define outro fator como determinante para o

desenvolvimento da aprendizagem das línguas: o estado emotivo do aprendente. Segundo a sua teoria, conhecida como a teoria do “filtro afetivo” de Krashen, quanto mais baixo estiver este filtro, ou seja, quanto mais o aprendente esteja motivado, tenha pouca ansiedade e não esteja bloqueado, tanto mais fácil será a aquisição; pelo contrário, quanto mais alto estiver este filtro, tanto mais difícil será ativar o dispositivo da aquisição (idem). Nos anos ’70, no âmbito dos estudos sobre a aprendizagem das línguas, Selinker (1972) introduziu o conceito de “interlínguas”, ou seja, etapas da língua de aprendizagem em que se verificam influências da língua materna (L1) ou de outras línguas já aprendidas. Os erros dos aprendentes, neste caso, são considerados como passagens que fazem parte do processo de aprendizagem (Franceschini 2011: 347).

Nos anos ’80, Cummins (1979, 1981) começou a falar de Common Underlying Proficiency (CUP), também conhecida como hipótese de interdependência ou teoria do *iceberg*. De acordo com esta hipótese, existiria uma competência comum, subjacente ao conhecimento superficial das línguas, representada pelo mesmo Cummins como um *iceberg* em que a CUP consiste num grande bloco submerso e em que as línguas são representadas pelos picos emersos, que “saem da água” na sua realização superficial.

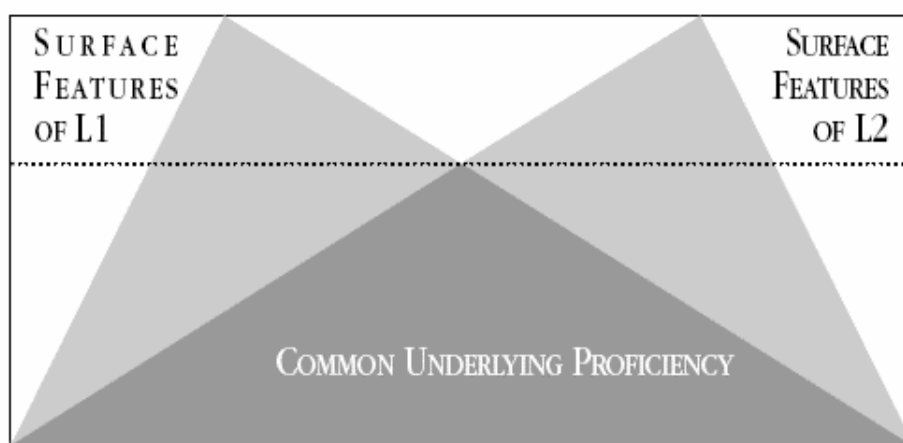


Figura.1. The Dual-Iceberg Representation of Bilingual Proficiency (Cummins 2005: 5)

Cummins continua hoje em dia a propor a hipótese da interdependência, que explica desta forma:

although the surface aspects (e.g., pronunciation, fluency) of different languages are clearly separate, there is an underlying cognitive/academic proficiency that is common across languages. This common underlying proficiency makes possible the transfer of cognitive/academic or literacy-related proficiency from one language to another (Cummins 2005: 3).

A partir desta perspetiva, a aprendizagem de novas línguas faz com que as transferências possam ocorrer em todas as direções: a partir da L1 para as novas línguas aprendidas, mas

também vice-versa, das novas línguas aprendidas para a L1. Cummins avança também uma crítica aos modelos de educação que mantiveram e continuam a manter as línguas de aprendizagem separadas, definindo este paradigma da educação tradicional como a “two-solitudes assumption”. Esta separação clara entre línguas, perpetuada mesmo naqueles métodos de ensino que se definem bilíngues ou de imersão, não teria em consideração o funcionamento do cérebro humano em que as línguas seriam ligadas por uma interdependência e o seu conhecimento faria referência a uma única competência comum (Cummins 2005). Na mesma senda foram também outros estudos dos mesmos anos em que surgiu a teoria de Cummins, como, por exemplo, o artigo de Grosejan publicado em 1989, que advertia os neurolinguistas através do seu título significativo: “Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person”.

Neste sentido, foi introduzido nos anos ’90 o termo “multicompetência” por Cook (1991 *apud* Cook 2015), concebido como a existência de mais do que uma língua na cabeça do falante e a sua capacidade de utilizar as línguas de uma forma intermutável. É, portanto, nesta competência que se inclui o conjunto de capacidades, típicas dos falantes bilíngues ou plurilíngues, como, por exemplo, a de traduzir e a de utilizar *code-switching* e *code-mixing*. Também nos anos ’90 Mondada (1995, 2008) fala de gramática em interação, enquanto Larsen-Freeman (1997) fala da teoria do caos, ou seja, um sistema dinâmico que evolui em função do uso que os indivíduos dão às línguas.

A partir do início do século XXI, os estudos começaram a considerar o plurilinguismo individual como uma capacidade integrada, no sentido em que o cérebro é concebido como um sistema complexo, em vez de uma soma de cérebros monolíngues particulares (Bialystok 2001, Piccardo 2013). Segundo estes estudos, isto é comprovado pelo facto de que cada nova língua aprendida modifica todo o sistema: não só as novas línguas aprendidas podem ter interferências procedentes da L1, mas também elas podem criar interferências na própria L1 (Cenoz et al. 2001, Cook 2003, Franceschini 2011). De acordo com Piccardo (2013: 187), de facto, o processo de aprendizagem está ligado ao conhecimento existente e a(s) L1 não é excluída deste processo; por isso ela diz que “every (new) language acquisition modifies the global language competence of individuals and shapes their linguistic repertoires”. O processo de aprendizagem é visto como um processo não-linear e os erros não são considerados como interferências, mas como parte do progresso no processo de aprendizagem.

Nos anos 2000 surgiram também as teorias chamadas “emergentistas” (Lantolf e Thorne 2006, Makoni e Pennycook 2007), que afirmaram que as línguas emergem a partir das atividades que

se praticam e, neste sentido, a língua é considerada como uma prática – *linguaging* – e não como uma estrutura – *language*.

García (2009, 2011), por sua vez, criticou a concepção “aditiva” do bilinguismo que foi predominante durante o século XX, em que o bilinguismo era concebido como a simples adição de duas línguas, e descreve o que apelida de “bilinguismo dinâmico”, sublinhando o facto de que o bilinguismo, bem como o plurilinguismo, já não é considerado uma aquisição linear de línguas, mas, pelo contrário, as línguas são adquiridas e usadas através de uma forma dinâmica. As práticas linguísticas e culturais dos falantes bilingues são complexas e fluidas e a habilidade particular dos falantes consiste em saber como se adaptar à situação comunicativa do momento específico. O translanguismo, ou *translinguaging*, (que será discutido em detalhes no parágrafo 1.3.2.1.3.) é a realização deste uso dinâmico por parte de falantes bi ou plurilingues.

Como explicado por Lüdi (2011: 51-59), é comum hoje em dia falar de gramática plurilingue, incluindo a utilização de ferramentas como o *code-switching* e é considerado plurilingue qualquer falante que utilize mais do que uma língua, independentemente da forma de aprendizagem e do nível de proficiência. Esta habilidade é entendida como uma competência integrada e não como uma soma de sistemas linguísticos que fazem parte de um repertório linguístico. O repertório linguístico pode dizer respeito a uma pessoa ou a uma comunidade e pode incluir várias línguas, dialetos, registos, estilos e hábitos de fala (o conceito de repertório será discutido na secção 1.3.2.1.1.).

Em 2011, Franceschini retomou o termo *multicompetence*, proposto por Cook nos anos '90 e reelaborou e aprofundou o conceito de competência multilingue, como veremos melhor na secção a seguir (1.3.2).

Enfim, é interessante reparar que, quer no que diz respeito à aprendizagem quer no que diz respeito à competência, o pensamento psicolinguístico evoluiu considerando inicialmente a presença de mais do que uma língua separadamente até chegar, nos últimos anos, a considerá-las partes integrantes de um único sistema. De facto, todas as teorias dos últimos 20/30 anos que falam de hipótese da interdependência, de multicompetência, de competência multilingue, de repertório multilingue etc. falam, enfim, sob perspetivas diferentes, da mesma capacidade humana e social para saber usar várias línguas, que será detalhadamente definida na secção seguinte.

1.3.2. Definição de competência multilíngue

Como vimos, o termo multicompetência foi introduzido em 1991 por Cook que, mais especificamente, a definiu como “the compound state of a mind with two grammars” (Cook 1991 *apud* Cook 2015: 2). Como explicou o mesmo Cook mais tarde (Cook 2015: 2-4), esta primeira definição pretendia, em parte, complementar o conceito de “interlíngua” que remetia apenas para a L2 na mente do usuário, não considerando a componente da L1. O autor afirmou ainda que existe uma mútua influência que envolve todas as línguas aprendidas, assim que “the L1 in the mind of an L2 user was by no means the same as the L1 in the mind of a monolingual native speaker” (Cook 2008: 20). O conceito de multicompetência pretendia, portanto, ser mais abrangente, envolvendo todas as línguas do usuário.

Cook afirmou também que a palavra “grammars”, originariamente, era por ele entendida no sentido chomskyano, ou seja, incluindo todos os aspetos do conhecimento linguístico, tais como o vocabulário, a fonologia e não apenas a sintaxe. Mas o termo “gramática” foi considerado pelo autor como desorientador, por ser interpretado por alguns investigadores considerando apenas o aspeto sintático. Por esta razão, para evitar qualquer tipo de confusão neste sentido, Cook foi alterando e afinando a definição do termo nos últimos anos: “the knowledge of more than one language in the same mind” (Cook 2003 *apud* Cook 2015: 2), “the knowledge of more than one language in the same mind or the same community” (Cook 2012 *apud* Cook 2015: 3), e a mais recente “the overall system of a mind or a community that uses more than one language” (Cook 2015: 4).

São de salientar nestas recentes definições três novos aspetos:

- a) o conceito de gramática foi substituído pelo conceito de conhecimento, para evitar que fosse associado só à sintaxe e em seguida foi novamente substituído por sistema complexo para incluir não só as línguas, mas também os seus usos;
- b) passou-se da presença de apenas duas línguas na primeira definição a mais do que uma língua nas definições seguintes;
- c) nas últimas definições, o conceito de multicompetência foi também alargado de um nível individual a um nível coletivo, não incluindo só a mente do falante, mas também a comunidade (definida por ele como “an interconnected network of different languages”).

É de reparar também que Cook prefere falar em “utilizadores de L2” e não em “aprendentes de L2”, para assim não considerar o falante de uma segunda língua (ou terceira ou quarta) como um aprendente perpétuo durante todo o curso da sua vida. Desta forma, a competência linguística dos utilizadores L2 é comparada com a competência de outros utilizadores L2 e não

com a competência de nativos L1, evitando assim a perpetuação do poder linguístico destes últimos. Segundo Cook, de facto, a clássica abordagem monolíngue faz com que o aprendiz L2 seja sempre comparado com o falante nativo L1. A perspectiva da multicompetência permitiria, pelo contrário, considerar os utilizadores de L2 de uma forma independente e não como sombras dos falantes L1, sendo estas duas tipologias de falantes tão diferentes como, tomando o exemplo do mesmo Cook, maçãs e pêras (Cook 2008: 22-23, Cook 2015: 4). Além disso, a presença da L1 na aquisição da L2 faz com que o sistema linguístico de um indivíduo plurilíngue seja diferente do sistema de um monolíngue, afetando quer a L2 quer a L1 quer qualquer outra língua (Cook 2015: 20). Neste sentido, Cook fala da multicompetência mais como uma abordagem e uma perspectiva do que como uma teoria ou um modelo (idem: 4).

O conceito de multicompetência, porém, foi criticado principalmente por duas razões, como relatado por Franceschini (2011: 349-350): a primeira é o facto de surgir como um conceito da área da psicolinguística e de ser muito ligado a uma perspectiva generativista e, por isso, foi acusado de pouco ter em consideração, a não ser nas últimas definições, o aspeto social, não estudando o uso das línguas, mas apenas o sistema mental. A segunda crítica, levantada sobretudo por Hall et al. (2006), diz respeito à essência do conceito em si, pois a multicompetência poderia ser considerada como uma característica típica do ser humano, quer seja multilíngue quer seja monolíngue, no primeiro caso envolvendo línguas que são concebidas como diferentes e no segundo caso envolvendo variedades da mesma língua. Esta separação seria assim ideológica e não psicolinguística e a diferença entre monolíngues e multilíngues estaria, portanto, não no número de línguas faladas, mas na quantidade e diversidade de variedades linguísticas experimentadas e usadas.

Franceschini (2011) retomou o conceito de multicompetência, chamando-a também competência multilíngue e dando-lhe uma nova definição no seio do projeto LINEE (cf. 1.3.2.2.): “Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behaviour which multilingual individuals display” (Franceschini 2011: 351). Nesta sua definição, portanto, a competência multilíngue passa a ser ao mesmo tempo uma ferramenta e uma condição dos indivíduos multilíngues e diz respeito aos seus comportamentos. É nesta competência que a autora insere o conjunto de capacidades partilhadas pelos falantes bilíngues e multilíngues, como, por exemplo, traduzir e utilizar *code-switching* e *code-mixing*, distinguindo-os dos falantes monolíngues (Franceschini 2011).

À luz das abordagens expostas nesta tese, a competência multilíngue é considerada como a capacidade dos indivíduos e das sociedades para saber utilizar os próprios repertórios

linguísticos. Tratar-se-ia, portanto, de um conjunto de capacidades, habilidades, saberes e conhecimentos dos seres humanos que lhes permitem gerir os seus repertórios linguísticos de uma forma complexa e integrada e em função das necessidades do contexto, das intenções e das limitações da comunicação. Esta competência está em contínua evolução durante o curso da vida e envolve não apenas as novas línguas e variedades aprendidas, mas também se reflete nas própria(s) L1.

1.3.2.1. Outros conceitos relacionados com a competência multilingue

1.3.2.1.1. Repertório linguístico

O conceito de repertório linguístico surgiu nos anos '70 no âmbito da sociolinguística. Mais especificamente, apareceu pela primeira vez em *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication* de Gumperz e Hymes (1972) e era definido como “the totality of linguistic resources (i.e. including both invariant forms and variables) available to members of particular communities”. O termo começou, portanto, definindo principalmente os recursos utilizados ao nível coletivo pelas comunidades de falantes. Contudo, o conceito evoluiu ao longo das últimas décadas, incluindo não apenas as comunidades de falantes, mas também os indivíduos. Já em 1973 Ferguson escrevia:

Just as every individual has a repertoire of language varieties, so every society or social group has a language repertoire shared by its members, although individuals or subgroups will differ in the extent to which they control and make use of the entire repertoire (Ferguson 1973: 40).

O conceito passou a descrever quer o aspeto social, quer o aspeto individual. Spolsky (1998: 24) falou de repertórios de línguas e variedades linguísticas partilhados pelas comunidades de falantes. Hall et al. em 2006 falaram do repertório linguístico como um recurso para expandir a própria multicompetência, utilizando-o e gerindo-o segundo contextos específicos. Lüdi (2006), por sua vez, falou de repertórios multilingues, ou seja, de repertórios que respondem a determinadas situações em que práticas multilingues são necessárias para responder às necessidades comunicativas e define-os como:

configured in the course of practical activities that are linked with specific sociocultural contexts and with particular forms of action, interaction and intersubjectivity. This leads to various forms of multilingual speech as a response of precise, locally situated communicative needs (Lüdi 2006: 14).

Em geral, a definição atual de repertório linguístico compreende o âmbito individual e o âmbito social, como vemos, por exemplo nas duas definições a seguir, estando também estritamente ligado à competência multilingue.

multilingual competences are presupposed. They are considered here as linguistic resources available to members of a community for socially significant interactions. The totality of these resources constitute the linguistic repertoire of a person or a community and may include different languages, dialects, registers, styles and routines spoken. (Lüdi 2006: 14)

Intendiamo con repertorio linguistico l'insieme delle risorse linguistiche a disposizione di una comunità linguistica o di un parlante; nel primo caso si parla di repertorio comunitario, nel secondo di repertorio individuale (Iannáccaro 2011⁵).

Quanto ao conceito de repertório, muitos frisaram o seu dinamismo, ou seja, o facto de estar em continua evolução quer nas comunidades quer ao longo da vida dos indivíduos. Já em 1973, Ferguson (1973: 38-39) frisou a mudança do repertório individual, pois ao longo da vida, ao mesmo tempo que o repertório se enriquece e amplia, algumas das variedades típicas da infância ou da adolescência tendem a diminuir ou a desaparecer durante o crescimento individual. Estas mudanças são devidas a fatores biológicos, mas também a mudanças da sociedade.

Jessner (2008: 272-273) resumiu esta contínua evolução dos repertórios individuais nos seguintes termos:

To summarize, it can be stated that the development of a multilingual repertoire or multilingual development: changes over time; is nonlinear; is reversible, resulting in language attrition and/or loss; and is complex. Variation in multilingual development and use is strongly linked to the dependence of the system on social, psycholinguistic, and individual factors, not to mention the mode of language learning in the form of either natural or instructional learning, but also various combinations of both.

Saint-Georges e Weber (2013: 14-25) acrescentaram que os aspetos mais permanentes são principalmente os padrões gramaticais, enquanto os aspetos mais dinâmicos e temporários estão mais ligados às características discursivas e socioculturais da língua, porque acompanham a biografia individual. Neste sentido, a cada altura da vida de uma pessoa, aprendem-se os padrões comunicativos típicos daquela fase e desaprendem-se os outros. Consequentemente, não há fases da vida em que se utilizam todos os recursos de uma língua, dependendo estes da biografia pessoal. Portanto, eles afirmaram que

Repertoires are individual, biographically organized complexes of resources, and they follow the rhythms of actual human lives. This means that repertoires do not develop in a linear fashion. They develop explosively in some phases of life and gradually in some others (idem: 15).

⁵ [http://www.treccani.it/enciclopedia/repertorio-linguistico_\(Enciclopedia_dell'Italiano\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/repertorio-linguistico_(Enciclopedia_dell'Italiano)/) [8 de maio de 2015]

e acrescentaram que “repertoires are the result of polycentric learning experiences”, cuja aprendizagem diz respeito a uma variação de trajetórias de aprendizagem que vão do formal ao informal e de uma “cheia” competência ativa e prática a uma competência passiva em que as línguas são apenas reconhecidas como categorias e espaços sociais. Por fim, falando na superdiversidade da sociedade contemporânea, os autores (ibidem: 28-30) definiram os repertórios em relação a esta característica emergente das sociedades:

Repertoires in a superdiverse world are records of mobility: of movement of people, language resources, social arenas, technologies of learning and learning environments. A relevant concept of repertoires needs to account for these patterns of mobility, for these patterns construct and constitute contemporary late-modern subjects.

Piccardo (2013), como já vimos na seção 1.3.1., salientou este aspeto dinâmico e flexível dos repertórios, sublinhando como cada nova aquisição linguística afeta e modifica todo o repertório linguístico e a sua competência plurilingue. A autora acrescentou que, ao mesmo tempo, também os repertórios coletivos têm uma dimensão dinâmica cada vez maior, devida à mobilidade e às mudanças cada vez mais presentes na nossa sociedade globalizada contemporânea.

A estrita interrelação entre o repertório linguístico e a competência multilingue é sublinhada também nos estudos de Pandolfi et al. (2013: 42-43) que resumiram esta ligação e deram a definição mais recente do conceito de repertório individual plurilingue e dinâmico:

La competenza multilingue del singolo, infatti, non deve essere considerata un insieme di compartimenti stagni riservati alle singole lingue, ma un repertorio globale di competenze comunicative derivanti dalla interazione tra competenze in lingue diverse tra loro che costruiscono, ricostruiscono, influenzano e si completano a vicenda per tutta la durata della vita. Il repertorio plurilingue dell'individuo è dunque un insieme complesso e unico di competenze culturali e linguistiche che emergono dal totale delle esperienze linguistiche acquisite nel corso della vita e che viene continuamente riorganizzato da nuovi input linguistici, la cui acquisizione è facilitata dalla creazione di relazioni con gli elementi già presenti nel repertorio.

Nesta definição notam-se as características vistas até agora: a interrelação das várias línguas que compõem o repertório linguístico com as suas recíprocas influências e o dinamismo do repertório linguístico que surge das experiências dos indivíduos e que está em contínua evolução ao longo da vida.

1.3.2.1.2. Hibridismo

O conceito de hibridismo tem sido muito estudado e discutido nos estudos pós-coloniais. O termo é usado em horticultura para indicar o cruzamento de duas espécies, através da

polinização cruzada, com o objetivo de criar uma terceira espécie, isto é, uma espécie híbrida, e refere-se nos estudos pós-coloniais à "creation of new transcultural forms within the contact zone produced by colonization", como definida por Ashcroft et al. (1998: 118). Bhabha (1994) definiu o espaço do hibridismo como um "espaço terceiro", em que significados e identidades culturais mantêm vestígios/traços de outros significados e de outras identidades. Como frisado por Young (1995), existe uma diferença entre um tipo de hibridismo em que o processo de mistura híbrida acontece de uma forma não consciente, isto é, um processo de criouliização, e um hibridismo movido, consciente e politicamente, para uma rutura com a homogeneidade. Bakhtin (1981) fez uma distinção parecida entre dois tipos de hibridismos linguísticos e culturais: um hibridismo "orgânico" ou "inconsciente", que seria a base para a evolução de todas as línguas e um hibridismo "intencional", que consistiria em justapor deliberadamente línguas diferentes no mesmo espaço semiótico, sem que estas se fundam.

O hibridismo linguístico torna-se o exemplo da identidade linguística plural contemporânea, segundo Canagarajah (2007). O autor afirmou que nos estudos de SLA (Second Language Acquisition), a aprendizagem era geralmente entendida como a emulação de uma competência ideal dos falantes nativos, sendo a língua dos aprendentes uma língua não evoluída e limitada, mas os estudos em Lingua Franca English (LFE) revelam que a aprendizagem e o uso de uma língua ocorrem através de estratégias performativas e negociações sociais em contextos comunicativos fluidos. O processo de aprendizagem é, portanto, considerado como um processo emergente, em que não existe um ponto final em que uma pessoa possa dominar todas as dimensões e as formas da comunicação e em que o indivíduo é redefinido como "hybrid, fluid, and situated in a more socially embedded, ecologically sensitive, and interactionally open model". Neste sentido, a competência multilingue é considerada como uma competência criativa e em contínua evolução (Canagarajah 2007: 923-925).

O conceito de língua híbrida foi estudado particularmente em relação à língua inglesa, que se tem vindo a tornar numa língua que mantém cada vez mais traços linguísticos e identidades culturais de falantes não nativos. Conforme os dados de Graddol (1999), o número de falantes não nativos de inglês teria mais do que duplicado relativamente aos falantes nativos e o inglês tornar-se-ia – e já se tornou, passados quase 20 anos – numa língua usada principalmente em contextos multilingues como L2 para a comunicação entre falantes não nativos. Santipolo (2016: 179) afirmou que, sendo esta a situação, torna-se inevitável que os não nativos não tenham apenas o papel de *language users*, mas que acabem por ter, com sempre maior frequência, também o papel de *language rule modifiers* e até de *language rule makers*, isto é, o

facto de a maior parte das interações em inglês envolverem falantes não nativos tem um impacto relevante nas características da língua que é efetivamente produzida e utilizada.

Os falantes não nativos que utilizam o inglês como *lingua franca* (LFE) não estão localizados dentro de uma fronteira geográfica e utilizam outras línguas nas suas localidades, mas apesar desta heterogeneidade linguística-cultural e desta desconexão espacial, eles reconhecem uma série de atitudes, convenções e formas que garantem uma comunicação bem-sucedida em LFE quando interagem entre si (Canagarajah 2007: 925). Canagarajah frisou que, exatamente por esta sua diversidade intrínseca, a língua inglesa como *lingua franca* se constrói em cada contexto específico de interação, em que a forma deste inglês – a gramática, a fonologia, a variação lexical, as convenções paragramáticas – é negociada mutuamente pelos falantes para atingir os seus objetivos comunicativos e para assegurar inteligibilidade. O autor afirmou que “to make matters more complicated, LFE's form is hybrid in nature. The language features words, grammatical patterns, and discourse conventions from diverse languages and English varieties that speakers bring to the interaction.”

Planken (2005) notou que os interlocutores criam uma espécie de “third space” entre as suas línguas e culturas de origens para ativar práticas flexíveis, aptas a negociar e facilitar a comunicação em língua inglesa. Cria-se, neste sentido, uma forma híbrida do inglês que habita um terceiro espaço. A competência dos falantes em falarem o inglês como *lingua franca* é, portanto, uma competência que surge do contacto entre línguas e de códigos híbridos e que deriva dos conhecimentos das suas línguas locais. O multilinguismo é, assim, construído com base na identidade híbrida da comunidade de falantes e das suas competências linguísticas.

1.3.2.1.3. Translinguismo

O termo *translanguaging*, ou translinguismo em português, é relativamente novo e a sua definição tem-se expandido nas últimas duas décadas no seio da literatura académica. O termo foi utilizado pela primeira vez na sua forma galesa *trawsieithu* por Williams em 1994 (*apud* García e Lin 2016), referindo-se à prática de escolas galesas bilingues em alternarem duas línguas na educação, tanto para as atividades de receção como para as de produção.

O translinguismo é atualmente considerado como “the act performed by bilinguals of accessing different linguistic features of various modes of what are described as autonomous languages, in order to maximize communicative potential” García (2009: 140) e refere-se à “constant, active invention of new realities through social action” e o sufixo *-ing* enfatiza, então, “the act of meaning-making” (Mazak e Herbas-Donoso 2015: 698)

Neste sentido, o conceito de translinguismo vai além do conceito de *code-switching*, que designa a mudança (o *switch*) entre dois códigos linguísticos diferentes, e considera o multilinguismo não como uma simples soma de línguas, ou seja, um multilinguismo aditivo, mas como um multilinguismo dinâmico, como é definido por García (2011: 1-4). O translinguismo é, portanto, o ato de selecionar estrategicamente características comunicativas no interior do mesmo repertório linguístico e é utilizado habitualmente entre os falantes plurilingues (García 2011: 1).

O termo *translanguaging*, desde a sua primeira conceptualização em galês, tem sido utilizado como referência na área da educação e, por esta razão, tem tido um desenvolvimento específico em estudos de educação bilingues e multilingues. García et al. (2011: 389) definiram-no como “the process by which bilingual students and teachers engage in complex discursive practices in order to 'make sense' of, and communicate in, multilingual classrooms”, isto é, as várias e múltiplas formas nas quais alunos e professores usam os seus recursos linguísticos na aprendizagem e no ensino. De facto, como explicaram García et al. (idem: 389), o translinguismo refere-se às *performances* bilingues nas várias atividades de aprendizagem e de ensino. Inclui, portanto, leitura, escrita, apontamentos, discussão e assim por diante e inclui o *code-switching* e a tradução, mas não se limita a estas duas práticas. Neste sentido, como visto, o *code-mixing* e o *code-switching* são fenómenos que ocorrem na comunicação. O primeiro diz respeito à intromissão de elementos estrangeiros ao interior de um enunciado prevalecente numa língua e o segundo à passagem de uma língua à outra no mesmo enunciado ou na mesma conversação (Hamers e Blanc 1995). O *code-mixing* pode ser exemplificado como no excerto 18 (que será apresentado em 3.3.2.4.): “Vale ok / ok which who is your your mobility coordinator here? (...) Exactly the learning agreement then (?) she's going or you're going to do to go to police station ai sorry to secretária” e o *code-switching* no excerto 6 (que se será apresentado em 3.1.2.2.1.1.): “Professor: E depois de fazer isto eu vou tomar a decisão quando tomo a decisão é para ela ser cumprida não é? Estudante1: Acho que sim Professor: Si je prends une décision c'est pour la respecter Estudante1: D'accord”. O translinguismo, no entanto, é entendido aqui como o uso de várias línguas durante a atividade didática, podendo incluir o uso destas práticas comunicativas, mas também outras práticas, como, por exemplo, ler um texto numa língua e discuti-lo numa outra língua.

Em 2001, Baker (2001: 281-282) já tinha ressaltado que um planeamento linguístico estratégico é necessário para garantir que as línguas utilizadas durante as atividades didáticas sejam igualmente desenvolvidas e tenham um estatuto paritário. Como poderia ser, por exemplo, um *input* numa língua (por exemplo, a leitura de um texto) e o *output* numa outra língua (por

exemplo, a discussão acerca do texto), durante a mesma atividade de ensino/aprendizagem. Além disso, ele enumerou e discutiu quatro potenciais vantagens didáticas do uso do translanguismo e a sua importância como prática pedagógica:

- pode promover uma compreensão mais profunda e completa do assunto;
- pode ajudar o desenvolvimento da língua em que se tenha menos competência;
- pode facilitar uma ligação entre o ambiente escolar e o ambiente familiar e uma cooperação;
- pode ajudar na integração de falantes fluentes com os alunos recém-chegados.

Como observado por Canagarajah (2011: 401-403), o uso do translanguismo é, na realidade, um fenómeno natural entre estudantes multilingues, mesmo que frequentemente seja proibido pelos professores e ocorra às escondidas. Nos casos mais proativos, no entanto, os professores incentivam o uso de todo o repertório linguístico dos seus alunos para fins de aprendizagem, e eles próprios usam o seu repertório linguístico como um recurso. Canagarajah (idem) também sugere que, precisamente porque o translanguismo é uma prática espontânea entre os estudantes multilingues, não deve ser romantizado considerando os erros como interferências positivas de uma língua para outra, mas sim como uma “practice (which) is necessary for the development of competence and proficiency”.

Além disso, utilizando todo o seu repertório linguístico durante a aprendizagem de conteúdos, os alunos têm também a oportunidade de experimentar e ampliar as suas identidades multilingues (García 2011: 3) e de desenvolver competências metalinguísticas (cf. 1.3.2.1.4.) junto com uma consciência linguística mais profunda (Mazak e Herbas-Donoso 2015).

Apesar de os alunos plurilingues e das turmas multilingues serem amplamente frequentes desde o ensino primário até ao ensino superior, o uso do translanguismo permanece limitado e é frequentemente associado a um sentimento de culpa tanto nos professores como nos alunos (Creese e Blackledge 2010: 103). Mesmo nos tipos de educação que se declaram multilingues, as línguas continuam a ser usadas estritamente separadas nas aulas, como “two solitudes”, como foram definidas por Cummins (2005: 588-590).

Os estudos sobre o uso do translanguismo no ensino primário e secundário são muito recentes, concentrados na última década e, embora espalhados pelos vários continentes, em quase todos os casos uma das duas línguas em questão é o inglês. Os principais estudos no ensino primário e secundário são: Cummins (2005) que falou da *cross-linguistic transfer* como uma estratégia de ensino; García (2009) e García et al. (2011) que estudaram, em particular, o uso do translanguismo em turmas nos EUA, compostas por hispano-falantes no primeiro caso e por imigrantes recém-chegados no segundo caso; Creese e Blackledge (2010) que analisaram o uso do translanguismo em escolas gurujatis e chinesas no Reino Unido; Canagarajah (2006, 2011)

e Cenoz e Gorter (2011), ambos sobre o uso do translanguismo em habilidades de escrita; e Kano (2012) que estudou o uso do translanguismo por estudantes japoneses em Nova York. No Ensino Superior, contudo, os estudos são ainda mais recentes e são ainda muito poucos: Adamson e Fujimoto-Adamson (2012) estudaram como o uso do translanguismo num centro autónomo de línguas numa universidade japonesa mudou a aprendizagem das línguas por parte dos alunos; Andersson et al. (2013) e Kagwesage (2013) analisaram o uso do translanguismo em grupos de trabalho na Universidade de Ruanda; Madiba (2013) explorou o uso do translanguismo num glossário *online* usado por estudantes de uma Universidade Sul-Africana; Mazak e Herbas-Donoso (2014, 2015), focalizaram-se no estudo do translanguismo em cursos de ciências numa Universidade de Porto Rico; e a recente coletânea de Mazak e Carroll (2017) apresentou estudos sobre o translanguismo em várias instituições do ensino superior em todo o mundo. Quase todos os estudos (exceto alguns estudos dentro de Mazak e Carroll 2017), tomaram como objeto de estudo o uso do translanguismo em duas línguas: o inglês e outra língua; os estudos que preveem o uso de três línguas são ainda muito raros.

1.3.2.1.4. Consciência metalinguística

O interesse para a consciência metalinguística surgiu a partir dos anos '60 em que houve estudos (Peal e Lambert 1962 *apud* Jessner 2008) acerca deste tema e foi-se expandido nas décadas a seguir. Estes estudos concentravam-se particularmente no facto de uma maior consciência metalinguística poder favorecer o sucesso dos bilingues em comparação com as suas contrapartes monolingues (Jessner 2008). Nos anos '80 os conceitos de metacognição e de consciência metalinguística eram definidos em termos gerais como sendo constituídos por duas características: “as involving both one's knowledge of cognition and one's control over cognitive activities” Brown et al. (1983). Neste sentido, Bialystok e Bouchard Ryan (1985: 233) individualizaram duas características que compõem a consciência metalinguística: “(a) the need for structuring specialized knowledge in particular ways, and (b) procedures for accessing that knowledge” e consideraram a consciência metalinguística como mais fácil de surgir no desempenho de atividades com um alto controlo cognitivo como ler e escrever.

Nos estudos seguintes, a atenção tem sido posta na diferença entre indivíduos monolingues e indivíduos bilingues e na capacidade dos segundos em saberem desempenhar mais facilmente tarefas de cunho metalinguístico ou em terem uma maior consciência linguística acerca da própria L1 (Jessner 2008). Nos anos 2000, a consciência metalinguística foi definida como “the ability to focus on linguistic form and to switch focus between form and meaning” e os indivíduos que são metalinguisticamente conscientes foram definidos como “able to categorize

words into parts of speech; switch focus between form, function, and meaning; and explain why a word has a particular function” (idem: 277). A consciência metalinguística é considerada como uma competência que desenvolve várias habilidades, nomeadamente:

- (a) divergent and creative thinking (e.g., wider variety of associations, original ideas);
- (b) interactional and/or pragmatic competence (cultural theorems of greeting, thanking;
- (c) communicative sensitivity and flexibility (language mode); and
- (d) translation skills that are considered a natural trait in the majority of multilinguals (ibidem: 277)

Não há concordância em relação ao momento em que esta consciência aparece ou se desenvolve (Bialystok e Bouchard Ryan 1985), mas há estudos que dizem que a consciência aumenta com o número de línguas conhecidas (Jessner 2008).

Ao definir os conhecimentos metalinguísticos, o projeto CARAP (2012: 79) (cf. 1.3.2.2.) defende que estes são originados pela observação e pela análise mais ou menos consciente das características formais da língua e que levam à explicitação de regras relativas à língua dentro de um percurso de conceptualização metalinguística.

O que sublinham os estudos sobre a consciência metalinguística é sobretudo o facto de esta constar nos indivíduos bi ou multilingues e de não constar nos indivíduos monolingues. Esta consciência aceleraria qualitativamente a aprendizagem de uma terceira língua em comparação com uma segunda língua, devido a uma maior consciência metalinguística que representa um papel crucial no desenvolvimento multilingue (Jessner 2008: 270). Jessner (idem: 276-277) interrogou-se também sobre se o multilinguismo é a pré-condição ou o resultado de uma consciência metalinguística multilingue, dado que o multilinguismo é composto por uma série de habilidades e capacidades que desenvolvem o conhecimento metalinguístico e, ao mesmo tempo, este conhecimento metalinguístico influencia a aprendizagem de uma segunda ou terceira ou quarta língua. Além disso, a importância que tem tido o falante nativo monolingue nos estudos tem feito com que os efeitos desta consciência tenham sido pouco estudados, como, por exemplo, o eventual efeito que uma maior consciência metalinguística, devida à aprendizagem de novas línguas, poderia ter sobre a própria consciência da L1.

O projeto LINEE⁶ (Franceschini 2009a: 43-44) frisou a importância de valorizar esta habilidade dentro do ensino multilingue, permitindo que os conhecimentos e os potenciais linguísticos dos estudantes sejam explorados de uma forma positiva e não considerados como um impedimento ao processo de aprendizagem. Neste sentido, propôs que, por exemplo, nas aulas se utilizem

⁶ <http://linee.info/linee/home2.html> [8 de junho de 2017]

abordagens comparativas de modo a melhorar e valorizar a natural consciência linguística dos estudantes, bem como as suas capacidades metalinguísticas.

São muitas e várias as tarefas que podem testar a consciência metalinguística. Em 1985, Bialystok e Bouchard Ryan (1985: 230) já reconheciam uma série de tarefas para avaliar esta competência nas crianças: segmentar frases ou palavras em constituintes, dar juízos gramaticais, substituir palavras em várias construções de frases, ajustar a própria fala em função das necessidades particulares do ouvinte. Jessner (2008) defendeu que ao lado da consciência metalinguística vai uma consciência “crosslinguística”, ou seja, a busca de similaridades entre as línguas conhecidas e que define como “the awareness (tacit and explicit) of the interaction between the languages in a multilingual's mind” e em que a consciência metalinguística “adds to this by making objectification possible”. É também neste sentido que Mazak e Herbas-Donoso (2015: 707) defendem que o translinguismo pode representar uma oportunidade para os estudantes desenvolverem a própria consciência metalinguística, utilizando o próprio repertório linguístico e criando conexões entre as línguas para alcançar a aprendizagem do conteúdo.

O QCER (2001: 189), por sua parte, já tinha falado em “estratégias metalinguísticas” que “permitem aos actores sociais tornarem-se mais conscientes e dominarem as suas formas ‘espontâneas’ de lidar com as tarefas, em particular, a sua dimensão linguística”, defendendo que estas estratégias são ativadas dentro da competência plurilingue e pluricultural. E, no volume de acompanhamento de 2018, *CEFR Companion Volume with new descriptors* (disponível apenas em inglês), falou-se em “linguistic organisation of different languages (form of metalinguistic, interlinguistic or so to speak ‘hyperlinguistic’ awareness)”, que surge da experiência do plurilinguismo e pluriculturalismo e, além disso, foram incluídos nos indicadores do “sign text structure” do nível B2 a capacidade em saber utilizar uma metalinguagem: “Can employ a metalanguage (e.g. to orientate the reader by explaining explicitly in the text the order in which he/she is doing things” (CEFR 2018: 29, 151).

1.3.2.1.5. Intercompreensão e multilinguismo recetivo

As primeiras publicações sobre o estudo do entendimento mútuo entre falantes de diferentes línguas datam da década de 1950, quando Voegelin e Harris (1951 *apud* Blees e ten Thije 2015) introduziram um novo método para investigar esse fenómeno, testando e gravando os falantes através da exposição ao discurso falado. A questão da compreensão mútua foi mais explorada por Haugen (1966 *apud* Blees e ten Thije 2015), que entrevistou falantes de norueguês, dinamarquês e sueco para estudar como se compreendiam entre si e cunhou o termo semi-

comunicação para denotar a “incompletude” do entendimento relatado pelos entrevistados. Em estudos posteriores, esse fenómeno foi conceituado também como intercompreensão (Grin 2008) e como multilinguismo receptivo (Zeevaert e ten Thije 2007).

A intercompreensão é entendida como “when people communicate with each other, each speaking his or her own language, while understanding the language of the other” (Meulleman e Fiorentino 2018b: 146). A capacidade específica de intercompreensão pode ser treinada para fazer com que as pessoas possam aprender como compreender o que é dito ou escrito numa língua estrangeira sem necessariamente serem capazes de falar ou escrever nessa língua, desde que esteja relacionada com pelo menos uma língua já conhecida (Meulleman e Fiorentino 2018a: 138) e definida por Fiorentino (2017: 5) como “a plurilingual communicative strategy, which allows participants to speak their first language, while exhibiting receptive competences in the language of the other”. Hoje em dia existe bastante material utilizado como recurso pedagógico para a intercompreensão entre as línguas românicas, as línguas germânicas e as línguas eslavas, mas o uso delas no ensino é marginal, tirando algumas exceções devidas a iniciativas pessoais dos professores (Meulleman e Fiorentino 2018a: 138).

O multilinguismo recetivo é entendido por Rehbein et al. (2011) como uma forma de comunicação entre falantes multilingues em que os falantes interagem utilizando uma língua e/ou uma variedade linguística diferente da dos seus interlocutores e se entendem sem a ajuda de qualquer *lingua franca* adicional, pois a compreensão mútua é estabelecida enquanto os falantes usam o seu conhecimento passivo da língua e/ou da variedade linguística dos seus interlocutores. Em contraste com as abordagens anteriores, os autores concentraram-se no componente recetivo, que é fundamental nas noções de compreensão e incompreensão e introduziram um novo conceito: o de língua recetiva (abreviada como LaRa). A língua recetiva é definida como “the ensemble of those linguistic, mental, interactional as well as intercultural competencies which are creatively activated when interlocutors listen to linguistic actions in their ‘passive’ language or variety” (idem: 249). O ponto essencial é que os falantes aplicam competências adicionais para monitorizar a forma como o interlocutor ativa o seu conhecimento passivo e ativando, desta forma, o controlo no processo *outgoing* de compreensão.

O multilinguismo recetivo e a língua recetiva ampliam da noção de intercompreensão, pois esta denota geralmente compreensão entre falantes de línguas que são tipologicamente próximas e envolve as L1 dos interlocutores. Em contraste, o multilinguismo recetivo e a língua recetiva podem denotar também uma língua recetiva adquirida que é definida como “interaction between speakers of non-related languages who have acquired knowledge of the other language through instruction or exposure” (Blees e ten Thije 2015) e inclui interações em que os participantes

utilizam uma segunda língua que pode ser compreendida reciprocamente pelos interlocutores (idem). O multilinguismo recetivo é portanto definido por Blees e ten Thije (2015) como “a mode of interaction in which speakers with different linguistic backgrounds use their respective preferred languages while understanding the language of their interlocutor”.

O multilinguismo recetivo está estritamente ligado à competência multilíngue pelas capacidades até aqui mencionadas, que são ativadas no momento da interação e pelo uso que os falantes fazem dos seus repertórios linguísticos, como dito por Rehbein et al. (2011):

In receptive multilingualism, the interactants make alternating use of their diverse linguistic repertoires. An advantage of repertoire theory, one could argue, is that the linguistic knowledge of the linguistic varieties multilingual interactants have at their disposal is not absolutely compartmentalized, as many grammatical theories suppose. Instead, these linguistic repertoires are in constant interaction and future research will focus on differences between the hearer's activation of and the speaker's access to their respective multilingual repertoires.

Ao nível individual, o multilinguismo recetivo requer uma consciência linguística que inclua o saber usar esta modalidade de interação, o conhecimento recetivo básico da língua do interlocutor, a ativação consciente de competências recetivas e a sensibilidade para o nível de compreensão do interlocutor e para problemas de receção durante a interação (Blees e ten Thije 2015). E, por último, são ativadas por parte dos falantes o conjunto de competências linguísticas, sociais e interculturais, e é neste sentido que o multilinguismo recetivo amplia o repertório multilíngue dos falantes.

1.3.2.1.6. Co-aprendizagem

Nos últimos anos começou a falar-se de “co-learning”, “co-construction of knowledge”, “co-construct meaning”, “co-understanding”, ou mais em geral de uma aprendizagem colaborativa (Franceschini, 2009a, García 2009, Litalien et al. 2012, García e Wei 2014, Wei 2014, Mazak e Herbas-Donoso 2015).

Por exemplo, o projeto LINEE (Franceschini 2009a: 44) frisou que o encorajamento do uso criativo de práticas linguísticas que envolvam outras variedades, como as línguas dos migrantes ou as variedades locais, que já surgem espontaneamente na comunicação informal, quando utilizadas dentro das práticas didáticas, levam a um processo de criação e manutenção da identidade coletiva. Neste sentido, Litalien et al. (2012: 206-207), falando de práticas plurais nas aulas e da importância do papel do professor no que diz respeito à negociação da diversidade linguística e cultural e à criação dos saberes, falaram da “création d'un espace de dialogue au sein duquel règnent confiance, respect et tolérance et où se construisent et se négocient des

contenus didactiques” e sublinharam como esta criação de um espaço não implica uma série de atividades pontuais, mais sim uma ação cotidiana.

García e Wei (2014) falaram de “co-learning” como consequência do uso do translanguismo e Wei (2014) falou do “co-learning classroom environment” como um ambiente em que os antigos papéis ímpares de poder entre professores e alunos já não estão em causa, estando em causa sim uma construção comum do saber e elencou as suas características (Wei 2014: 170):

- shared power among co-learners;
- social and individualized learning;
- collective and individual meaning making and identity exploration;
- community of practice with situated learning;
- real-world engagement and action.

Também no seio da extensão dos descritores do CEFR (2018: 27) a co-construção do significado é posta ao centro do processo de aprendizagem e de ensino e é descrita como uma interação colaborativa entre os aprendentes que pode ocorrer entre várias línguas e basear-se nos seus repertórios plurilíngues e pluriculturais.

1.3.2.2. Competência multilíngue no ensino

Tal como vimos, o conceito de multicompetência surgiu nos anos '90 em contraposição ao conceito de interlíngua nos estudos sobre a aprendizagem de novas línguas. O conceito de competência multilíngue está, neste sentido, estritamente ligado ao ensino/aprendizagem e vários autores (Jessner 2008, Piccardo 2013) têm sublinhado o papel que esta competência desempenha na educação, numa perspetiva diferente à educação tradicional que continua a manter as línguas separadas.

Piccardo (2013: 187) explicou, de facto, como, no âmbito da educação, a competência plurilíngue possa ser concebida através de uma minimização das barreiras entre línguas e através de uma visão holística:

What is at stake in aiming toward developing a plurilingual competence is the idea of minimizing barriers between languages, of adopting a holistic vision, and of focusing on linguistic education in a broader sense, including all languages (L1, L2, L3, and so on), but also different varieties of the same language.

Partindo do pressuposto de que as teorias confirmaram que a aprendizagem linguística, e, portanto, o desenvolvimento da competência multilíngue, não é um processo linear, mas sim um processo complexo e dinâmico que depende de inúmeros fatores em contínua evolução, alguns autores sugerem que a “*dynamic systems theory (DST)*” possa constituir uma metáfora conceptual adequada para discutir o desenvolvimento multilíngue. A abordagem DST é um tipo

de ferramenta metodológica já conhecida em outras áreas, como por exemplo a meteorologia, a matemática, a neurologia e que, nas palavras de Jessner (2008: 273), “uses dynamic modeling to investigate properties of the dynamic adaptation to contexts in change” e que pode ser aplicada à aprendizagem multilingue através do chamado “Dynamic Model of Multilingualism (DMM)”, definido como uma

dynamic interaction among the various psycholinguistic systems (LS_i, LS₂, LS₃, LS_n) in which the individual languages (L₁, L₂, L₃, L_n) are embedded, crosslinguistic interaction, and what is called the M(ultilingualism) factor (idem: 275).

Este modelo sugere, portanto, que seja utilizada uma abordagem holística na educação que vise promover o desenvolvimento de uma competência multilingue e que se abandone a abordagem que considera o multilinguismo como um monolinguismo aditivo. Além disso, estes estudos, consideram que a forma em que um indivíduo aprende uma segunda ou uma terceira língua muda significativamente se houver um maior conhecimento e uma maior consciência metalinguística, factores que desempenham um papel crucial no desenvolvimento do multilinguismo individual (Jessner 2008: 275-280).

No mesmo sentido, Mariani (2009: 203) falou da importância de uma mudança no ensino. A imagem mais comum que ainda persiste é a de duas ou mais línguas que se desenvolvem lado a lado sem nunca se encontrarem, em que cada língua desempenha um papel e um estatuto independente. Este tipo de visão continua a desconsiderar o que a investigação da linguística aplicada tem estudado nas últimas décadas, ou seja, a existência de uma competência global, como a chama Mariani, que requeira um tipo de educação linguística “complessiva, globale e curriculare”, em que as várias línguas e as várias culturas se integram, interagem e vão constituindo uma competência única que inclui também a língua materna.

No que diz respeito ao ensino e à aprendizagem das línguas, assumiu particular importância o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação – que foi proposto como referência para a avaliação e auto-avaliação na proficiência de línguas estrangeiras.

A influência dos vários estudos sobre a competência comunicativa foi de particular relevância na teorização e redação do QCER, que foi publicado em 2001 e a que foi adicionado um volume de acompanhamento em 2018 – *CEFR Companion Volume with new descriptors* – com o objetivo de atualizar e ampliar o sistema dos descritores e de aprofundar alguns temas, como a mediação e a competência plurilingue e pluricultural.

A influência da competência comunicativa pode reparar-se ao longo das suas páginas e fica clara no segundo capítulo:

Qualquer forma de aprendizagem e de uso da língua pode ser descrito do seguinte modo: O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as acções realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua (QCER 2001: 29).

O facto de o QCER ter adotado como fundamental o conceito de competência comunicativa na aprendizagem, no ensino e na avaliação das línguas é de particular importância se se considerar que ao longo das últimas décadas o QCER se tem tornado numa referência não apenas nos estados aderentes ao Conselho da Europa, mas também fora das suas fronteiras (Leung e Lewkowicz 2013: 399).

Como é sabido, o QCER (2001: 47-48) baseia-se em seis níveis de referência, que são:

- Nível de Iniciação (Breakthrough)
- Nível Elementar (Waystage)
- Nível Limiar (Threshold)
- Nível Vantagem (Vantage)
- Nível de Autonomia (Effective Operational Proficiency)
- Nível de Mestria (Mastery)

Estes níveis são também designados respetivamente como A1, A2, B1, B2, C1 e C2. O volume publicado em 2018, adiciona a estes seis níveis um outro nível: o Pre-A1, que se baseia nos descritores do Swiss Lingualevel project e do Japanese CEFR-J e que é descrito como “a ‘milestone’ half way towards Level A1, a band of proficiency at which the learner has not yet acquired a generative capacity, but relies upon a repertoire of words and formulaic expressions” (CEFR 2018: 36, 46).

Embora o objetivo último do QCER fosse fornecer um quadro comum de referência baseado na criação de níveis de proficiência, é de sublinhar que o mesmo QCER (2001: 40) relembra que

não se deve esquecer que o processo de aprendizagem é contínuo e individual. Um falante de uma língua não tem nunca as mesmas competências, nem as desenvolve da mesma maneira que outro, quer se trate de falantes nativos ou de aprendentes estrangeiros. Qualquer tentativa para definir os ‘níveis’ de proficiência seria de certo modo arbitrária, como o seria para qualquer outro domínio do conhecimento declarativo ou da competência de realização. Contudo, é útil, por razões práticas, elaborar uma escala de níveis para segmentar o processo de aprendizagem com vista à elaboração de programas, de exames, etc.

Mais especificamente, no âmbito do QCER (2001: 29), as competências são definidas como “o conjunto dos conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de acções” e se articulam em dois tipos de competências: as competências gerais e as competências comunicativas em línguas. As primeiras, as competências gerais individuais, são definidas

como não específicas da língua, ou seja, “aquelas competências a que se recorre para realizar actividades de todo o tipo, incluindo as actividades linguísticas” e incluem o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender) (idem: 29-34). As segundas, as competências comunicativas em língua, são definidas como “aquelas que permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos” e compreendem diferentes componentes: linguística, sociolinguística e pragmática (ibidem).

A competência linguística é entendida como o conjunto de dimensões da língua enquanto sistema, independentemente das variações sociolinguísticas e das realizações ligadas à pragmática, e está estritamente relacionada com a organização cognitiva e a armazenagem do conhecimento. O QCER propõe ainda um conjunto de competências que são incluídas dentro da competência linguística e que são nomeadamente a competência lexical, a competência gramatical, a competência semântica, a competência fonológica, a competência ortográfica e a competência ortoépica (ibidem: 34-35, 156-157). É dentro da competência linguística que se podem ver as influências dos estudos chomskyanos e do conceito de competência linguística como o conhecimento de um sistema linguístico alheio aos fatores sociais. A competência sociolinguística relaciona-se, por sua vez, à dimensão social do uso da língua e inclui os fatores socioculturais do uso da língua, como por exemplo os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registo, os dialetos e os sotaques, etc. (ibidem: 34-35, 169-172). A competência pragmática diz respeito ao uso funcional dos recursos linguísticos, inclui a competência discursiva, a competência funcional, a competência de conceção e refere-se à capacidade para saber organizar as frases em termos de temática, coerência e coesão, de acordo com as funções comunicativas e com os esquemas internacionais e transacionais (ibidem: 34-35, 174-175).

Cada uma destas componentes é relacionada com: as competências gerais individuais, compreendendo os conhecimentos declarativos; as competências de realização e as competências existenciais de cada indivíduo; e com as capacidades de aprendizagem, no sentido em que qualquer processo de aprendizagem ajudará no desenvolvimento das mesmas. As competências comunicativas mais especificamente relacionadas com a língua serão combinadas, portanto, com as competências gerais individuais a fim de realizar intenções comunicativas (ibidem: 34-35, 156-157).

Contudo, o QCER (2001: 257) é muito claro no que diz respeito à possibilidade de avaliar competências. Esclareceu, de facto, que

infelizmente nunca se consegue testar competências directamente. Só temos acesso a um conjunto de desempenhos, a partir dos quais se procura generalizar para uma apreciação da proficiência. A proficiência pode ser vista como a competência posta em acção. Neste sentido, portanto, todos os testes avaliam apenas o desempenho, embora seja possível procurar tirar conclusões sobre as competências subjacentes a partir destas provas.

O QCER (2001: 188, 231) tomou ainda em consideração a existência de uma competência plurilingue e pluricultural e definiu-a como:

a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer.

acrescentando ainda que “não consiste na soma de competências monolingues, pois permite combinações e alternâncias de diferentes tipos. É possível mudar o código durante a mensagem, recorrer a formas bilíngues de discurso” e que

um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilingue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe

e ainda que existe “uma ligação necessária entre o desenvolvimento de capacidades de relacionamento com outras culturas e o desenvolvimento da proficiência de comunicação em língua”.

Repara-se, portanto, que a definição do QCER reflete as perspectivas teóricas sobre a competência multilingue, acrescentado também a sua correlação com o aspeto cultural.

Para além disso, a competência plurilingue é definida no QCER (2001: 187-188) como uma competência “desigual em evolução” – desigual por três razões principais: “os aprendentes atingem uma maior proficiência numa língua do que noutras; o perfil de competências é diferente de uma língua para outra e o perfil pluricultural difere do perfil plurilingue”. Este desequilíbrio deriva da natureza evolutiva da competência plurilingue:

contrariamente à competência ‘monolingue’ na ‘língua materna’, a competência plurilingue não é estável e surge através das trajetórias pessoais do indivíduo, contribuindo para uma maior diversidade e complexidade da sua biografia linguística e cultural e para uma “uma maior consciência da sua identidade.

O QCER acrescentou ainda que este tipo de desequilíbrio é totalmente normal, sobretudo se considerarmos também as situações em que na própria língua e cultura nativa os dialetos e as variações são a norma.

É no seio da competência plurilingue e pluricultural que se insere aquela que o QCER (2001: 190) definiu como a “competência parcial numa dada língua” e que é concebida como “o desenvolvimento de um domínio limitado ou compartimentado de uma língua estrangeira”, mas que é considerada “parte de uma competência múltipla”, sendo “ao mesmo tempo, uma competência funcional relacionada com um objectivo estabelecido bem delimitado” e que “pode dizer respeito a actividades linguísticas de recepção, a um domínio determinado e a tarefas específicas ou a competências gerais”.

Na extensão do CEFR de 2018, é dada particular importância ao plurilinguismo dos aprendentes, definindo-os assim:

Seeing learners as plurilingual, pluricultural beings means allowing them to use all their linguistic resources when necessary, encouraging them to see similarities and regularities as well as differences between languages and cultures (CEFR 2018: 27).

O aprendente é visto como um agente social e o objetivo da educação linguística não é visto simplesmente como o alcançar a proficiência numa ou mais línguas, cada uma considerada isoladamente, com o falante nativo ideal como modelo final, mas o objetivo é “to develop a linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place” (idem: 157).

E a competência plurilingue é definida como:

Plurilingual competence as explained in the CEFR (Section 1.3) involves the ability to call flexibly upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to:

- ▶ switch from one language or dialect (or variety) to another;
- ▶ express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
- ▶ call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
- ▶ recognise words from a common international store in a new guise;
- ▶ mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself;
- ▶ bring the whole of one’s linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression;
- ▶ exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.) (ibidem : 28).

Em particular, foram adicionados nos descritores dois conceitos ligados à competência plurilingue, que são “building on plurilingual/pluricultural repertoire” e “plurilingual comprehension”. O primeiro, a construção de um repertório plurilingue e pluricultural, depende das trajetórias pessoais dos aprendentes e da experiência e das competências adquiridas ao longo das suas vidas; portanto, em vez de tentar eliminar a influência das diferenças individuais, a abordagem adotada pelo CEFR nos descritores reconhece que as diferenças são um fator-

chave nos perfis únicos da competência comunicativa dos aprendentes. A construção deste repertório prevê a exploração de todos os recursos linguísticos disponíveis para alcançar uma comunicação efetiva num contexto multilingue e/ou numa situação clássica de mediação na qual as outras pessoas não compartilham uma língua comum (ibidem: 53, 161). O segundo, a compreensão plurilingue, prevê a capacidade de usar o conhecimento e a proficiência (mesmo parcial) numa ou mais línguas como alavanca para abordar textos noutras línguas e assim atingir a meta de comunicação (ibidem: 160). A importância deste acrescentamento nos descritores dos níveis para a competência plurilingue e pluricultural no CEFR tem o objetivo de incentivar os professores a incluírem a aquisição desta competência no seu planeamento, conforme o nível de proficiência dos seus aprendentes (ibidem: 176).

O CEFR aconselha a consulta do *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*, onde as implicações do plurilinguismo e da competência intercultural em relação ao QECR e na ótica da construção do currículo são descritas e também à leitura do *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (FREPA ou CARAP), que lista diferentes aspetos da competência plurilingue e pluricultural numa estrutura hipertextual independente do nível linguístico.

O *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education* (Beacco et al. 2016: 9) nasceu como resposta às necessidades e exigências de uma educação de qualidade e, ao mesmo tempo, visava contribuir para a coesão social dos alunos. Na implementação do currículo, os objetivos devem ser específicos para o ensino das línguas e das suas culturas e devem ser transferíveis para o ensino de outras matérias também. Estes são, nomeadamente:

- make the teaching approaches of different subjects (content, methods, terminology) more consistent with one another;
- identify bridges between subjects, and pace learning to ensure such coherence;
- highlight language components shared by the various subjects learned;
- promote awareness of possible transfers;
- link knowledge and skills for the purpose of developing intercultural competence (Beacco et al. 2016: 10).

No âmbito desta implementação do currículo, o guia aprofundou também o tema da avaliação. Neste sentido, afirmou que uma avaliação sumativa ou para certificar é possível, mas a maioria das avaliações deveria ser formativa e enfatizar a autoavaliação. Pode basear-se em exercícios destinados a uma língua específica, mas pode também realçar as competências transversais quando são utilizados testes semelhantes em línguas diferentes ou ativar a capacidade de os aprendentes alternarem as línguas de forma adequada (ibidem: 12).

Plurilingual and intercultural competence is the ability to use a plural repertoire of linguistic and cultural resources to meet communication needs or interact with other people, and enrich that repertoire while doing so. Plurilingual competence refers to the repertoire of resources which individual learners acquire in all the languages they know or have learned, and which also relate to the cultures associated with those languages (languages of schooling, regional/minority and migration languages, modern or classical languages); pluriculturality denotes the ability to participate in different cultures, inter alia by acquiring several languages (ibidem: 10).

No entanto, o projeto CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures (2008-2011), financiado pelo Centro Europeu para as Línguas Modernas do Conselho da Europa tratou de estudar a criação de um referencial de competências e recursos posto à disposição de professores, formadores de professores e responsáveis educativos para o desenvolvimento de uma abordagem plural. O CARAP definiu as competências como

des unités d’une certaine complexité, impliquant l’individu dans sa totalité et liées à des tâches socialement pertinentes dans le contexte desquelles elles sont activées ; elles consistent, dans ces situations, en la mobilisation de ressources diverses qui peuvent être internes (relevant de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être) ou externes (usage d’un dictionnaire, recours à un médiateur...) (Candelier et al. 2012: 11).

No âmbito deste projeto as abordagens plurais de línguas e culturas são descritas como “des approches didactiques qui mettent en œuvre des activités d’enseignement-apprentissage qui impliquent à la fois plusieurs (= plus d’une) variétés linguistiques et culturelles”, em oposição às abordagens definidas ‘singulares’ “dans lesquelles le seul objet d’attention pris en compte dans la démarche didactique est une langue ou une culture particulière, prise isolément” (Candelier et al. 2012: 6). O objetivo deste projeto foi, portanto, o de

contribuer au changement de paradigme majeur que constitue l’évolution vers une conception globale de l’éducation aux langues, qui intègre l’enseignement et l’apprentissage de TOUTES les langues, pour utiliser les synergies potentielles (idem: 8).

O projeto CARAP (2012: 8) afirmou ter projetado o primeiro referencial dos saberes, saber-fazer e saber-ser com o objetivo de desenvolver abordagens plurais das línguas e culturas, juntando de uma forma sinérgica as abordagens plurais já existentes. Afirmou também que um tal referencial tem feito falta no ensino/aprendizagem dentro das didáticas que tenham como base os conceitos de competência linguística e cultural, sendo que estas abordagens plurais desempenham um papel fundamental na construção da competência plurilingue e pluricultural e pondo-se como complemento indispensável às ferramentas já existentes, com particular referência ao QCER, que trata as línguas em termos de justaposição, uma a uma.

Este projeto (ibidem: 12) considera interligados os conceitos de competências e de recursos, explicando que

d'un point de vue didactique, ce sont les ressources qui peuvent être travaillées concrètement en classe en plaçant les élèves face à diverses tâches didactiques – l'enseignement contribuant ainsi à la mise en place des compétences via les ressources qu'elles mobilisent.

A relação entre competências e recursos é entendida no CARAP (2012: 84) não como uma estrutura hierarquizada, mas como uma estrutura com elementos interrelacionados, ilustrada mais como um continuum onde

A une extrémité, il mentionne des compétences globales qui apparaissent comme récurrentes et particulièrement importantes dans la perspective des approches plurielles et de la compétence plurilingue et interculturelle; à l'autre extrémité, il liste des ressources, de divers ordres, qui doivent pouvoir être mobilisées dans diverses situations / tâches et pour diverses compétences.

O projeto CARAP analisou várias abordagens plurais que têm surgido ao longo da evolução da didática das línguas e que contribuem para o desenvolvimento da competência plurilingue e intercultural e identificou quatro tipologias. A primeira é a abordagem pluricultural que se baseia no conhecimento de fenómenos de uma determinada área cultural para compreender outros fenómenos doutra área cultural, através de estratégias que favoreçam a reflexão sobre a modalidade de contacto entre indivíduos procedentes de referentes culturais diferentes. A segunda abordagem é a didática integrada das línguas, que prevê uma aprendizagem gradual de várias línguas e em que as línguas são aprendidas sequencialmente, onde a aprendizagem da primeira língua ajuda a aprendizagem da segunda que, por sua vez, facilita a aprendizagem da terceira e assim por adiante. A terceira é a intercompreensão entre línguas afins, que prevê o estudo sistemático de várias línguas procedentes da mesma família linguística em que pode haver vantagens na compreensão oral ou escrita, mas também na produção. E, enfim, a quarta é a definida 'éveil aux langues', ou seja, o despertar para as línguas, em que uma parte das atividades didáticas diz respeito a línguas que não constam no programa de ensino. Trata-se de uma abordagem utilizada sobretudo em turmas multilingues e multiculturais para permitir o acolhimento de todos os alunos nas suas diversidades.

Nos mesmos anos, também outro projeto europeu, o projeto *LINEE - Languages in a Network of European Excellence* (2006-2010) ocupou-se, num dos seus grupos de trabalho (Area C "Multilingualism and Education") de definir a multicompetência e o seu papel no âmbito da educação desde o primeiro ciclo até ao terceiro. Durante a fase de definição do conceito de multicompetência, o grupo de investigação partiu da definição inicial de Cook (cf. 1.3.2.), definindo a multicompetência como

the knowledge of more than one language in the mind, is part of the individual capacity of the person and develops in interaction with his/her social or educational environment. (...) Multicompetence, or multilingual competence, is thus at the same time a tool and a state and relates to the complex, flexible, integrative and adaptable behaviour which multilingual individuals display (Final Report WP8 *apud* Franceschini 2008: 6).

e definindo as pessoas multicompetentes como indivíduos que

make use of their linguistic knowledge when interacting within a range of linguistic settings, including both multilingual and monolingual situations. (...) A multicompetent person is therefore an individual with knowledge of an extended and integrated linguistic repertoire who is able to use the appropriate linguistic variety for the appropriate occasion (Final Report WP8 *apud* Franceschini 2008: 6).

Em seguida, os autores ampliaram esta definição, abrangendo também a esfera da sociolinguística e da educação e sublinhando o facto de que a multicompetência

should not be perceived as a fixed, ideal end state, but rather as a dynamic, ever evolving system (Dewaele and Pavlenko 2003). The concept is useful for describing the linguistic processes and the linguistic behavior of learners who possess two or more languages (WP9-RR *apud* Franceschini 2009a: 3).

e ampliando também a definição de indivíduo multicompetente, definindo-o como

Multicompetent language users' knowledge is grounded in the actual linguistic practices in which they engage. (...) they have a special ability as to how to deal with languages in certain situations and what language to use in what circumstances (WP9-RR *apud* Franceschini 2009a: 3).

Neste sentido, o grupo de investigação quis salientar que para afirmar que existe uma multicompetência não basta adicionar línguas, mas é preciso uma interconexão entre elas e, portanto, sublinhou também que o facto de um indivíduo ser multilingue, não pressupõe que seja também multicompetente, mas precisa de uma série de características que compõem a multicompetência (Franceschini 2009a: 41). Estas características da multicompetência são os usos que os falantes fazem do potencial dos recursos dos seus repertórios linguísticos. Os autores afirmaram que algumas delas são já bem conhecidas, outras são bastante novas ou surgiram no âmbito da investigação e são, nomeadamente:

- Code switching
- Multilingual repertoires
- Listenership
- Sizing up interlocutors
- Companions as temporary models
- Scaffolding between peers
- Adaptation to the interlocutor(s) at all levels of the language system.

O grupo de trabalho estudou, portanto, práticas e resultados da educação bilingue (e multilingue) enquanto campo potencial para a criação de pessoas multicompetentes, analisando como a multicompetência pode ser desenvolvida, observando por um lado os grupos das minorias linguísticas históricas e, por outro lado, as “novas” migrações (Franceschini 2008: 3-4). O projeto individualizou uma série de estratégias utilizadas pelos falantes multicompetentes, mas sublinhou que se trata de estratégias de uso diário e que o seu potencial é escassamente utilizado no sistema escolar, principalmente porque os professores desconhecem e não têm consciência das estratégias utilizadas “naturalmente” pelos estudantes e porque, consequentemente, a uniformidade continua a ser a força condutora também nas aulas de línguas estrangeiras. Contudo, quer os professores quer os estudantes parecem interessados na promoção do multilinguismo na escola; os primeiros mais para as línguas internacionais e menos para as línguas dos migrantes, que continuam a ser consideradas como uma variável incômoda, e os segundos pedindo integração caso sejam migrantes ou atraídos pelo multilinguismo em geral. O estudo concluiu que as escolas oferecem potenciais ambientes multilingues, mas que estes não são aproveitados e que as atitudes dos estudantes mostram uma vontade de desenvolver a multicompetência de uma forma criativa e compreensiva (Franceschini 2009a: 41-43).

1.3.2.3. A avaliação da competência multilingue

Para avaliar a competência multilingue, os estudos sobre a DST (cf. 1.3.2.2.) sugerem uma abordagem holística nos testes que preveja não só a avaliação linguística, mas também uma avaliação do próprio conhecimento metalinguístico, para assim ter em consideração a capacidade dos falantes multilingues de pôr em relação as línguas do próprio repertório (Jessner 2008: 280). Shohamy (2011: 418, 427) também sublinhou a importância de considerar a competência multilingue nos testes. Embora algumas práticas multilingues sejam usadas, encorajadas e promovidas no ensino, de facto, os testes continuam a ser pensados segundo uma visão monolingue, em que a competência linguística é testada separadamente por cada língua, apesar de o ensino e a avaliação deverem ser integrados e inseparáveis. O facto de continuar a manter as línguas separadas vai contra os estudos que demonstram como esta competência é de facto uma competência integrada e como esta se manifesta, de facto, no uso de várias línguas no ensino, como por exemplo ler numa língua e discutir o que foi lido noutra língua. Os testes, porém, continuam a ter como ponto de referência o falante nativo monolingue, penalizando de facto os aprendentes bilingues e multilingues como poderão ser os imigrantes, que obtêm geralmente notas mais baixas, e deixando a mensagem de que o conhecimento multilingue é

uma desvantagem. Estes tipos de testes, segundo a autora (idem: 421-427), perpetuam a ideologia nacionalista de “one nation, one language” e não incluem nem dão reconhecimento à língua do “outro”, determinando por um lado o prestígio das línguas e suprimindo, por outro lado, a diversidade linguística. Uma forma parcial de inclusão do outro é a chamada “accomodation” e permite aos recém-chegados utilizarem a própria L1 ou a L1 e a L2 de ensino num tempo inicial, até que sejam capazes de utilizar apenas a L2. Como Shohamy fez reparar, trata-se de levar o aprendente a um novo monolinguismo e seria importante repensar esta forma de inclusão numa perspetiva que considere a realidade do multilinguismo.

Shohamy (ibidem: 419-420) apontou duas abordagens no ensino multilingue: uma prevê a legitimação e o encorajamento do ensino e da aprendizagem de várias línguas no mesmo contexto (turma, escolas, regiões), entendendo as línguas como constructos homogêneos e separados e outra prevê o uso de variedades híbridas cujo objetivo é o de negociar e criar significados, em que, portanto, as línguas não são constructos finitos nem têm fronteiras entre si, como por exemplo através do uso do translanguismo (cf. 1.3.2.1.3.). Estas duas abordagens podem refletir-se nas estratégias dos testes num *continuum*. Numa extremidade do *continuum*, as línguas podem ser utilizadas nos testes de uma forma misturada e sem barreiras e esta mistura não é penalizada; na outra extremidade do *continuum* as línguas podem ser utilizadas separadamente numa avaliação: uma língua pode ser utilizada para alguns objetivos, como por exemplo ler, enquanto outra língua é utilizada para escrever e outra para discutir; e no meio das estratégias no *continuum* podem constar, por exemplo, testes em que as instruções são fornecidas em duas línguas (Shohamy 2011: 427).

Estes exemplos de estratégias dados por Shohamy referem-se sobretudo ao ensino primário e secundário e à inclusão linguística de alunos migrantes; no entanto no ensino superior a situação é diferente e uma proposta de avaliação ao nível académico foi dada pelo projecto MAGICC - Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level⁷. Trata-se de um projeto desenvolvido nos anos 2011-2014 e que criou um quadro de referência que oferece um conjunto de categorias para descrever e avaliar a comunicação multilingue e multicultural ao nível académico e profissional, que é complementar ao Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e que é consultável em rede, através de instrumentos acessíveis e práticos⁸. O projeto MAGICC será discutido mais aprofundadamente na secção dedicada ao multilinguismo no ensino superior (cf. 1.4.2.).

⁷ <https://www.unil.ch/magicc/en/home.html> [9 de junho de 2017]

⁸ <http://sepia.unil.ch/magicc/> [9 de junho de 2017]

1.4. O multilinguismo e a competência multilingue no ensino superior

1.4.1. Premissas: mobilidade, internacionalização e o papel da língua inglesa

Desde o seu nascimento, as universidades representam ambientes que atraem estudantes e professores vindos de longe e Williams (1981 *apud* Doiz et al. 2013: 1412) afirmou que isto se trata de um fenómeno ainda mais antigo, pois a mobilidade de estudiosos em busca de conhecimento e sabedoria começou já por volta do quarto século a.C.

Hoje em dia, o carácter internacional típico das universidades tem vindo a aumentar e, como afirmou a Comissão Europeia na sua comunicação sobre o ensino superior europeu no mundo, esta sede de saber e a mobilidade social nas economias emergentes colocará o ensino superior ao alcance de centenas de milhões de cidadãos em todo o mundo (European Commission 2013: 2).

A mobilidade de estudantes do primeiro ciclo do ensino superior representa “the most widespread and probably still the most powerful vehicle for internationalisation” e “a critically important source of revenue for Higher Education Institutions” (idem: 4). De facto, a cada ano o número de estudantes em mobilidade aumenta em 7%. Enquanto os países OECD⁹ acolhem 77% da procura total, a Ásia é a área de proveniência de 52% dos estudantes em mobilidade internacional. A Europa mantém-se como destino de cerca de 45% da população dos estudantes em mobilidade, com três países – Reino Unido, França e Alemanha – a acolher 63% dos estudantes *incoming* e a América do Norte com 21% de estudantes acolhidos. A China representa o país que mais estudantes *outgoing* tem, mas que está crescendo também como país acolhedor, com uma percentagem de 7% (ibidem).

Toda esta mobilidade tem um impacto no que diz respeito às línguas. Por um lado, a presença de estudantes *incoming* provenientes de outros países, cada um com o seu próprio repertório linguístico particular, faz com que os *campi* sejam lugares multilingues; por outro lado, o período de mobilidade modifica, embora de formas diferentes, os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade. Como afirmou o Regulamento da União Europeia N° 1288/2013, o período de mobilidade faz com que os estudantes melhorem os próprios conhecimentos linguísticos:

(...) preliminary analysis, conducted on 110 000 Erasmus+ participants who completed their mobility abroad and took both language assessments, shows that more than 35% of all participants with an initial A1, A2 or B1 level reach a progression of 1 CEFR level at the second

⁹ <http://www.oecd.org/about/membersandpartners/list-oecd-member-countries.htm> [16 de outubro de 2018]

language assessment (regardless of their participation in an Online Language Support course). More than 25% of all participants with an initial A1, A2 or B1 level show a progress of 2 CEFR levels at the second language assessment” (European Parliament Research Service 2016: 236-237).

A partir de 1999 o processo de Bolonha visou criar um espaço sem fronteiras no seio do ensino superior, promovendo liberdade de movimento, constando atualmente com 48 países que assinaram o acordo e que constituem a chamada European Higher Education Area¹⁰. O acordo tinha como objetivo alcançar uma uniformidade estrutural através de um sistema único de licenciaturas, mestrados e doutoramentos, assim como através de um sistema único de creditação, o European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) e de reconhecimento das qualificações, o European Qualifications Framework (EQF) (European Commission 2013: 2).

Programas de mobilidade foram criados pela Comissão Europeia, tais como o Erasmus, o Tempus, o Erasmus Mundus e o Marie Curie, que agora estão todos reagrupados sob o programa Erasmus+¹¹. No seio do Erasmus+ programme for the 2014-2020 e do The Horizon 2020 Framework Programme for Research and Innovation, um objetivo importante é também ampliar as estratégias de internacionalização, promovendo sempre mais o intercâmbio de estudantes, de investigadores e de professores também além das fronteiras europeias (idem: 3, 10-11).

Embora vários estados e muitas instituições de ensino superior já disponham de estratégias de internacionalização do ensino superior, estas estão frequentemente centradas principalmente na mobilidade estudantil, em particular na mobilidade *outgoing*, nos intercâmbios de estudantes e na atração de estudantes internacionais (fora da EHEA). A cooperação académica internacional é muitas vezes ainda fragmentada, baseada na iniciativa de académicos individuais ou de grupos de investigação, e não necessariamente vinculada a uma estratégia institucional ou nacional (ibidem: 3-6). Como sublinhado na comunicação da Comissão Europeia (ibidem: 3-5) a mobilidade de saberes deveria ser promovida mais através de parcerias estratégicas de cooperação em torno de atividades de investigação e inovação, assim como a mobilidade de professores é importante e deveria ser mais incentivada, pois trata-se de “an instrument for the acquisition of new competences, languages and teaching methods and forges international networks”.

¹⁰ <http://www.ehea.info/pid34250/members.html> [16 de outubro de 2018]

¹¹ <https://www.erasmusmais.pt/> [20 de abril de 2016]

As tipologias de mobilidade no seio dos programas europeus são várias e dizem respeito a estudantes, investigadores, professores e funcionários, como resumidas em Conceição et al. (2016):

The analysis of documentation of European mobility programs and documents suggests a typology of mobility:

- a) mobility within national institutions;
- b) mobility within Europe;
- c) mobility from outside to inside EU (so-called international students);
- d) mobility from EU to outside (MIME 2016).

Esta mobilidade tem um impacto no que diz respeito ao papel das línguas, pois faz com que a diversidade linguística seja encorajada e se crie um ambiente multilingue no seio do ensino superior, como também frisado no Bologna Process 2020 (European Ministers in charge of Higher Education 2009: 4)

Mobility of students, early stage researchers and staff, embedded in institutional policies to enhance the quality of programmes, will strengthen the academic and cultural internationalization of European higher education. Mobility is important for personal development and employment. In an increasingly multicultural society, it fosters respect for diversity and a capacity to deal with it. Mobility should also encourage linguistic diversity, thus underpinning the multilingual tradition of the European higher education area and it increases cooperation between institutions.

A Comissão Europeia (2013: 6) aconselha que, a fim de se integrar com sucesso no país de acolhimento, os estudantes, investigadores e pessoal docente em mobilidade tenham apoio específico para a aprendizagem das línguas, incluindo a oportunidade de aprender a(s) língua(s) local(is), quer esta(s) seja(m) ou não a(s) língua(s) do curso de estudo ou do grupo de investigação.

É importante sublinhar aqui, como foi também dito na introdução (cf. 0.1.), que a mobilidade é entendida como multidirecional, isto é, como resultado de períodos de mobilidade contínuos, em várias direções e para vários propósitos e que isto tem repercussões também na aprendizagem e no uso das línguas, como se verá, por exemplo, na análise dos estudos de caso desta tese (cf. 3.).

Até aqui foi analisado um tipo de mobilidade física, ou seja, que implica uma deslocação no território. No seio do ensino superior, existe também outro tipo de mobilidade, que é a mobilidade virtual e que é definida como “a set of activities supported by Information and Communication Technologies, including e-learning, that realise or facilitate international, collaborative experiences in a context of teaching, training or learning” (European Commission

2017: 322). Trata-se, portanto, neste caso, de uma deslocação/transferência/mobilidade do saber através de instrumentos tecnológicos e, como sublinhado no Eurydice Report (European Commission/EACEA/Eurydice 2013: 15), a mobilidade virtual é complementar à mobilidade física. Este tipo de mobilidade é oferecido através de recursos abertos, tais como os Open Educational Resources (OER), e em particular Open Courseware (OCW) e Massive Open Online Courses (MOOCs) e permite criar novas parcerias entre instituições e novas oportunidades para alcançar estudantes potenciais que podem não ter a possibilidade de viajar, mas que desejam aproveitar as ofertas do ensino superior fora do seu país, podendo enriquecer o seu currículo com conhecimentos, materiais e métodos de todo o mundo e prepararem-se para um mundo do trabalho globalizado (European Commission 2013: 3, 7).

Os programas e as tipologias de mobilidade promovidos pela Comissão Europeia nas últimas três décadas tem tido o objetivo de incrementar o contacto entre estudantes europeus e ao mesmo tempo fazer com que o ensino superior europeu se torne mais atrativo para estudantes vindos de fora da União Europeia. Desta forma, a internacionalização tornou-se um tema central no discurso das políticas no ensino superior europeu. A Comissão Europeia (2013: 3) definiu os objetivos da internacionalização do ensino superior como “prepare our learners, whether going abroad or staying in Europe, to live in a global world, increasing their experience and knowledge, employability, productivity and earning power”. Neste sentido, a internacionalização pode ser definida como “the process of integrating an international, intercultural and/or global dimension into the purpose, functions (teaching, research and service) and delivery of higher education in institutional and national levels” (Knight 2008: xi). Em ambas as citações aparece o conceito de global, pois foi observado por vários autores (Leask e Bridge 2013, Cots et al. 2014, Larrinaga e Amurrio 2015) que existe uma relação complexa entre internacionalização e globalização: por um lado, as universidades contribuem para a circulação de conhecimento ao nível global e, por outro lado, elas também têm de responder às exigências e aos desafios associados à globalização da economia e do mercado do trabalho. Outros autores (Doiz et al. 2014: 172-173) sublinharam o aspeto cultural da internacionalização do ensino superior, por exemplo, como a definiu Yang (2002: 83):

For a university, internationalisation means the awareness and operation of interactions within and between cultures through its teaching, research and service functions, with the ultimate aim of achieving mutual understanding across cultural borders. For a national higher education system, internationalisation refers to dialogue with those in other countries.

em que é ressaltado como o objetivo último é a compreensão mútua entre culturas.

Como sublinhado por Conceição et al. (2016: 36), a internacionalização do ensino superior deve ser vista de duas perspetivas: a primeira é devida à presença nos *campi* universitários de estudantes não locais, regionais ou nacionais, bem como o seu impacto e a segunda é a estratégia utilizada pelas instituições do ensino superior para atrair estudantes internacionais.

A estas duas tipologias de internacionalização, é de acrescentar a internacionalização do currículo em casa. Esta tipologia de internacionalização pode ser entendida como “the incorporation of an international and intercultural dimension into the content of the curriculum as well as the teaching and learning arrangements and support services of a program of study” (Leask e Bridge 2013: 81). Como sublinhado também pela Comissão Europeia (2013: 6), trata-se de integrar uma dimensão global na conceção e no conteúdo de todos os currículos, para garantir que a grande maioria dos alunos, 80-90% que não são internacionalmente móveis, sejam capazes de adquirir as competências internacionais necessárias num mundo globalizado. Pode representar uma alternativa à mobilidade física, mas também pode representar uma preparação a uma mobilidade física futura (European Parliamentary Research Service 2016: 172). A internacionalização em casa pode ocorrer em várias formas: através da presença no campus não só de estudantes estrangeiros, mas também de investigadores e professores estrangeiros para expor os estudantes a abordagens internacionais e encorajando a troca de material e conhecimento; através da mobilidade virtual (de que já se falou); e através de redes disciplinares e multidisciplinares internacionais (European Commission 2013: 6) E foi mesmo neste sentido que a Comissão Europeia frisou a importância das línguas: “integrating an international dimension in curricula highlights the importance of languages” (idem).

Em todos os processos de internacionalização as línguas deveriam ocupar um lugar central e estratégico, através de estratégias linguísticas, mas, como reparou Pinto (2016: 18-19) na grande maioria dos estudos que se centram na internacionalização das instituições do ensino superior, as questões linguísticas não parecem ter relevância, sendo que

todas as estratégias de internacionalização diagnosticadas nas IES europeias – mobilidade, parcerias estratégicas internacionais, acordos de cooperação no âmbito do ensino e da investigação, participação em programas conjuntos – parecerem estar completamente desligadas do papel que as línguas aí, inevitavelmente, assumem (ibidem).

É exemplificativo, neste sentido, o estudo feito no relatório Barometer – Internationalisation in Europe da EAIE (2015: 6) que mostra que quando as instituições foram questionadas sobre as razões mais importantes para se concentrarem na internacionalização, as respostas foram

- a) Improve the overall quality of education at the institution - 56%
- b) Prepare students for a global world – 45%

- c) Attract more international students – 37%
- d) Improve international reputation – 35%
- e) Improve the quality of research and development - 34%
- f) Increase competitiveness – 26%
- g) Labour market demands - 18%
- h) Financial benefits for institution – 10%.

Nota-se, assim, que as línguas não são explicitamente mencionadas em relação à internacionalização.

Contudo, foi notado por vários autores (Phillipson 2009, Doiz et al. 2011, Tonkin 2011, Gobo 2011, Doiz et al. 2013, Janssens et al. 2013, Cots et al. 2014, Larrinaga e Amurrio 2015, Pinto 2016, Frath 2016, Conceição et al. 2018c, Lanvers e Hultgren 2018) que na relação entre internacionalização e línguas, as instituições do ensino superior entendem sempre mais a internacionalização como uma inglesização, tendo a língua inglesa vindo a ser considerada como a língua da internacionalização. Isto é explicitado também na comunicação da European Commission (2013: 6) em que se diz que o inglês é considerado “part of any internationalisation strategy for learners, teachers and institutions” e “a strategy to attract talent which would otherwise not come to Europe” e no OECD (2018: 218) em que em relação às motivações da internacionalização diz-se que melhora a empregabilidade e serve para “expand knowledge of other societies and to improve language skills, particularly English”. E mais, a língua da grande maioria dos documentos da Comissão Europeia está escrito em língua inglesa, sublinhando como a internacionalização do ensino superior está estritamente ligada a esta língua (Phillipson 2009: 12).

A presença do inglês nas instituições do ensino superior fez com que se criasse um bilinguismo hegemónico entre o inglês e as línguas locais, estando esta últimas sob a pressão de dar mais espaço à língua inglesa (idem: 11).

A língua inglesa tem sido considerada, como vimos, a língua da internacionalização, mas as designações que lhe são dadas são muitas, em função do papel que se quer sublinhar. A língua inglesa é assim também definida como *lingua franca* (Veronesi e Nickenig 2007, Franceschini 2009a, Gobo 2011, Haberland et al. 2013, Conceição et al. 2016, Conceição et al. 2018c), língua académica (Pinto 2016, Conceição et al. 2018c), língua franca académica (Doiz et al. 2011), língua para fins académicos (Veronesi e Nickenig 2007), língua global (Phillipson 2009), língua universal (Gobo 2011), língua da ciência (Mazak e Herbas-Donoso 2014, Mazak e Herbas-Donoso 2015, Conceição et al. 2016). Os autores utilizam estas designações quer quando dão um valor positivo ao uso da língua inglesa em contexto internacional, quer quando criticam o

seu papel hegemónico. Em geral, podemos aqui resumir, como também dito por alguns autores (Phillipson 2009, Doiz et al. 2013), que a língua inglesa veio a assumir o papel de língua do ensino superior.

O uso cada vez mais frequente da língua inglesa é também comprovado pelos dados. Por exemplo, o número de English Taught Programmes (ETPs) tem aumentado significativamente nos últimos anos, como mostrado em Wächter e Maiworm (2014: 16, 19):

the numbers of identified ETPs went up from 725 programmes in 2001, to 2,389 in 2007 and to 8,089 in the present study. (...) ETPs in Europe are predominantly offered in the second cycle (Master level). Four fifths of all programmes (80%) belong to this category. Only 20% are Bachelor programmes.

Nota-se assim um aumento exponencial no que diz respeito aos programas que preveem o ensino em língua inglesa.

Outro dado relevante refere-se aos países de destino dos estudantes internacionais. Segundo Graddol (2006 *apud* Doiz et al. 2011: 347), o Reino Unido e os Estados Unidos parecem acolher mais de um terceiro de todos os estudantes internacionais no mundo e segundo a OECD (2017: 12)

The language spoken and used in learning and teaching is likely to affect international students' choices over their potential destination countries. The prevalence of predominantly English-speaking destinations, such as Australia, Canada, New Zealand, the United Kingdom and the United States, in part reflects the progressive adoption of English as a global language. English-taught higher education programmes are offered in an increasing number of institutions in non-English speaking countries. The diffusion of English as a medium of instruction is especially noticeable in the Nordic countries.

Uma consequência direta destes dados é as instituições do ensino superior aumentarem, na sua oferta académica, os cursos lecionados em língua inglesa para entrar nesta competição e receber mais alunos internacionais. Outra consequência desta disparidade foi frisada por Tonkin (2011: 5) e consiste nas vantagens que o mundo anglófono adquire: o fluxo de estudantes para as universidades destes países faz com que sejam mais conhecidas e afamadas no mundo.

Como destacou Phillipson (2009), o papel dominante do inglês coloca os falantes não-ingleses em desvantagem, considerando, ainda por cima, que o papel que desempenha atualmente a língua inglesa é um papel que se deve a uma construção social, sendo que “there is nothing inherently scientific about the predominance of English over the use of any other language”. Não é, portanto, uma condição “natural”, mas, pelo contrário, “it results from conscious choices made by the linguistically advantaged and by the lack of any coherent countervailing policy” (Tonkin 2011: 11).

Como observado por vários autores (Phillipson 2009, Doiz et al. 2011, Meyer et al. 2012, Fontana 2013, Doiz et al. 2013, Janssens et al. 2013), o uso da língua inglesa pode facilitar a internacionalização, mas o seu uso prevalente tem um impacto e afeta diretamente as línguas locais, que, não sendo capazes de resistir à pressão da língua inglesa, diminuem a sua esfera de utilização nas várias áreas do ensino superior, quer no ensino e aprendizagem, quer na investigação e difusão do conhecimento. As línguas locais ou nacionais são vistas como cientificamente não relevantes, e o impacto da atividade do ensino superior no contexto local parece ser frequentemente subestimado ou ignorado (Conceição et al. 2018c: 141).

A necessidade de manter a língua local no ensino superior, face à pressão da língua inglesa, foi evidenciada, por exemplo, no estudo feito pela Real Academia Holandesa de Artes e Ciências sobre a escolha de línguas e a política linguística no ensino superior holandês, focalizado especificamente na escolha entre inglês e holandês (Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen 2017). As recomendações do relatório mostraram que o ensino superior é e deve ser multilingue e que as escolhas linguísticas devem ser conscientes. Em particular, no relatório afirmou-se que a língua holandesa está a perder tração como língua da academia e que

there is a risk that this will drive a wedge between academia and Dutch society in general, and make it more difficult to communicate the results of scientific and scholarly research to the publice (idem: 17).

No caso da controvérsia criada em Itália (sobre o uso exclusivo do inglês nos programas de mestrado e de doutoramento no Politécnico de Milão), por exemplo, a decisão final do Tribunal Constitucional foi clara sobre a necessidade de manter o italiano como língua de instrução no ensino superior. A sentença declarou que as medidas tomadas pelo Politécnico limitavam “in modo esorbitante tanto la libertà di insegnamento, cui si collega lo status dei docenti universitari, quanto il diritto allo studio” (Fontana 2013: 2), sublinhando que a só inglesização como medida de internacionalização vai contra os mesmos princípios de internacionalização que requeriam pluralidade e não unidirecionalidade para apenas uma língua:

la marginalizzazione dell’italiano, che così si verifica, oltre a contrastare con il principio del primato della lingua italiana, contrasta anche con l’obiettivo dell’internazionalizzazione, perché l’esclusione dell’italiano dagli insegnamenti specialistici comporta che l’apertura verso l’estero sia unidirezionale, ossia diretta a favorire, con l’uso di una particolare lingua straniera, la diffusione delle conoscenze e dei valori che tipicamente in quella lingua si esprimono, dimenticando però che l’internazionalizzazione implica anche diffusione delle conoscenze e dei valori che, nei diversi insegnamenti, sono apportati dalla cultura italiana e che in italiano si manifestano (idem).

Uma consequência que já se tem vindo a observar é que esta dinâmica se autoperpetua e o domínio do inglês tende a ser continuamente fortalecido, na medida em que quanto mais pessoas falam uma língua, mais pessoas sentem a necessidade de aprendê-la (Lanvers e Hultgren 2018: 2).

Além de ter tido um impacto nas línguas locais, a presença massiva do inglês no ensino superior tem afetado também outras línguas, como o alemão, o francês ou o russo, que eram comumente utilizadas até ao início dos anos '90 na bibliografia dos cursos (Janssens et al. 2013: 20). Isto teve uma consequência não só na redução da variedade linguística da literatura (como veremos também mais à frente), mas também na aprendizagem de outras línguas que não sejam o inglês, pois o predomínio da língua inglesa levou muitas pessoas a assumir que o inglês é suficiente e que não há razão para aprender qualquer outra língua (Kelly 2013: 17, Lanvers e Hultgren 2018: 2).

Sendo esta a situação, Phillipson (2009: 11) defendeu que urgem políticas linguísticas universitárias que tenham como objetivo manter o multilinguismo, contrastando com a injustiça social e balançando a presença do inglês com as outras línguas para favorecer o desenvolvimento de estudantes críticos e com uma competência multilingue e intercultural.

Como reparado por Janssens et al. (2013: 20), o impacto da língua inglesa difere segundo o contexto linguístico e o papel das línguas locais: confrontada com línguas nacionais fortes, como o francês, o alemão, o italiano ou o espanhol, a língua inglesa tem sido mais lenta em ganhar terreno no ensino superior. No entanto, nas situações em que a diversidade linguística é percebida como um problema, o papel do inglês pode ser uma ameaça adicional à língua menos usada ou então pode representar uma língua de comunicação neutra entre duas comunidades (Cots et al. 2014, Larrinaga e Amurrio 2015), ou, como nos estudos de Doiz et al. (2011, 2013, 2014), pode representar um fator enriquecedor nas universidades já historicamente bilingues – neste caso a Universidade dos Países Bascos –, desde que as línguas locais sejam mantidas dentro da ecologia linguística do ensino superior. A presença da língua inglesa nas instituições do ensino superior é normalizada mesmo nas universidades historicamente bilingues. Nestas universidades, de facto, já existiam planos de políticas linguísticas que tinham o objetivo de normatizar o uso das duas línguas e, nos últimos anos, estes planos têm vindo a contemplar a língua inglesa. É o caso, por exemplo, de algumas universidades em algumas regiões de Espanha em que coexistem a língua nacional e a língua regional (nos Países Bascos e na Catalunha) ou na região do Alto Adige em Itália (onde a universidade é declaradamente trilingue: italiano, alemão e inglês) e em algumas universidades de regiões bilingues como a Suíça, ou ainda no Luxemburgo.

Alguns autores (Doiz et al. 2011, Meyer et al. 2012, Kagwesage 2013) interrogaram-se sobre as implicações do aumento do ensino em inglês nos programas oferecidos pelas universidades europeias, mais especificamente: a adequação da competência linguística dos professores para ministrar os cursos em inglês; a compreensão dos alunos sobre o conteúdo; e o possível efeito prejudicial do ensino em inglês sobre a qualidade dos programas. Existe uma questão inevitável que é: qual é o nível apropriado para alcançar o sucesso acadêmico? Requisitos altos afastam a inscrição dos estudantes e requisitos relativamente baixos, a fim de facilitar a entrada, podem divergir do que realmente se espera e podem não corresponder ao que, na realidade, é necessário para entender e produzir textos acadêmicos complexos (Meyer et al. 2012: 412).

A utilização da língua inglesa como *lingua franca* e como língua de ensino nas instituições universitárias é também considerada como um fator positivo, no sentido em que enriquece os repertórios linguísticos dos atores do ensino superior. Neste sentido, os vários estudos contidos em Veronesi e Nickenig (2007) analisaram várias situações em que o inglês está bem integrado nas políticas linguísticas de várias instituições do ensino superior, junto com a(s) língua(s) local(is).

O inglês como *lingua franca* é considerado como positivo e como um fator de competência multilingue também no projeto LINEE (Franceschini 2009a: 5). Nas situações comunicativas e nas estratégias de aprendizagem que ocorrem entre falantes não L1 em língua inglesa, a utilização desta língua como *lingua franca* acontece num contexto multilingue em que a própria língua inglesa não constitui um obstáculo para a aprendizagem de outras línguas, mas contribui para a negociação de significados e enfatiza a natureza intercultural dos participantes e os seus repertórios linguísticos. Além disso, segundo os estudos do projeto LINEE (idem: 11), os falantes multilingues, quando interagem em inglês como *lingua franca*, parecem estar interessados em aprender outras línguas presentes no grupo e fazem um esforço para expandir os seus repertórios linguísticos. Neste sentido, e apesar da falta de neutralidade no uso da língua inglesa, o inglês como *lingua franca* no ensino superior pode também representar uma ajuda no aumento da diversidade, permitindo que indivíduos de diferentes origens linguísticas, culturais e nacionais se unam (Lanvers e Hultgren 2018: 4).

Como dito antes, o inglês é considerado a língua internacional da ciência e muitos autores estudaram as consequências de ter uma única língua como referência internacional em âmbito científico (Kheimets e Epstein 2002, Hamel 2007, Phillipson 2009, Canagarajah 2010, Gobo 2011, Tonkin 2011, Larrinaga e Amurrio 2015, Frath 2016).

Kheimets e Epstein (2002: 628) falaram do inglês como língua dominante na ciência, entendendo com o adjetivo dominante quer a sua prevalência, isto é, o facto de ser usada muito

mais que outras línguas, quer o seu sentido literal, isto é, implicando um domínio de algumas pessoas sobre outras pessoas por meio da língua em causa. O adjetivo internacional é emblemático, pois cria a ideologia de que o inglês como única língua mundial da ciência não pertence a qualquer país, nem é controlado por nenhum grupo de falantes nativos (Hamel 2007: 63), mas, de facto, a internacionalização está sim diluindo cada vez mais a distinção entre a esfera nacional e a internacional, mas com exceção dos EUA e dos demais países de fala inglesa. Na verdade, as diferentes épocas da história parecem ser dominadas por uma única língua da ciência no Ocidente, pelo menos segundo as fontes que temos: do sumério ao grego, árabe e latim (Hamel 2007: 55). A modernidade constituiu a exceção, quando várias línguas, nomeadamente francês, inglês e alemão, gradualmente substituíram o latim, e outras línguas serviam também para a difusão do conhecimento científico na Europa, como o italiano e o russo. No início do século XX, três línguas, inglês, francês e alemão, ocupavam uma posição central e bastante equilibrada na ciência, embora diferenciadas por disciplinas (alemão para medicina, biologia e química; francês para direito e ciências políticas; inglês para economia política e geologia) (idem). Ao longo do século XX, no entanto, esse equilíbrio foi perdido, não por causa de dinâmicas intrínsecas no campo da ciência em si, mas devido a fatores socioeconômicos e políticos, primeiro com a importância do poder econômico do Reino Unido e em seguida com a ascensão dos Estados Unidos como potência econômica e política mundial dominante após as duas Guerras Mundiais e que levaram o inglês a ser considerado língua dominante na comunicação internacional, incluindo o campo da ciência (Hamel 2007: 55-56, Gobo 2011: 418, Tonkin 2011: 2).

Isto teve uma repercussão no que diz respeito às publicações científicas: em meados dos anos '90 o uso da língua inglesa tinha alcançado 90% das publicações nas ciências naturais e 82,5% das publicações nas ciências sociais e humanidades (Hamel 2007: 53-66). Num círculo de interdependência, as revistas científicas começaram a mudar as próprias políticas linguísticas, deixando de aceitar artigos em várias línguas e começando por aceitar apenas publicações em língua inglesa. Veio-se assim a criar um número reduzido de revistas internacionais de prestígio, incluídas nos principais bancos de dados e índices de citação, que hoje é publicado predominantemente em língua inglesa e que aumenta o próprio prestígio num processo de auto-validação (idem). Sendo esta a situação, a ideia difundida entre os investigadores é que os resultados científicos relevantes devem ser publicados em inglês para ser reconhecidos pela comunidade científica internacional relevante (ibidem). Neste sentido Adler e Harzing (2009: 82) afirmaram que “the illusion that only English-speaking scholars and institutions produce valuable, trend-setting research is completely misleading, and ultimately dysfunctional”.

Larrinaga e Amurrio (2015: 159) sublinharam que com este tipo de avaliação científica, a qualidade da investigação se foi afastando do próprio processo de investigação para o processo de comunicação de resultados, com a consequência de que a qualidade dos projetos de investigação é medida em termos de publicação em revistas de alto impacto feita em inglês. Como o definiu Tonkin (2011: 7), tratar-se-ia de um “self-reinforcing loop of language flow” em que “English circulates widely, is indexed and hence is cited; English is cited and hence is indexed and hence circulates widely”. De facto, fatores externos como o sistema de avaliação da investigação e a pressão em publicar em revistas com uma alta classificação levam a uma inglesização da investigação (Lanvers e Hultgren 2018: 151). Villa (2013) frisou a maneira como a predominância da língua inglesa nas revistas de maior prestígio representa um obstáculo à vitalidade das demais línguas como línguas científicas e um risco para a compreensão pública da ciência.

Isto tem um impacto quer nos investigadores anglófonos, que não precisam de aprender uma segunda língua para se envolver na comunicação científica internacional (enquanto todos os outros o fazem) e que, como consequência, não conseguem tomar conhecimento de publicações noutros idiomas além do inglês (Kheimets e Epstein 2002: 630, Hamel 2007: 65-66, Toknin 2011: 10, Frath 2016: 4), quer nos investigadores não anglófonos que têm assim mais dificuldades linguísticas passivas (na leitura e na compreensão oral) e ativas (na escrita e na fala) do que os falantes nativos (Kheimets e Epstein 2002: 630). Isto reflete-se num maior investimento na aprendizagem da língua inglesa e custos adicionais de produção de textos linguisticamente adequados por parte dos falantes não nativos (*idem*). A vantagem para os investigadores anglófonos nativos, segundo Ammon (2006 *apud* Hamel 2007: 68) reflete-se também na aceitação das suas propostas de publicações por serem mais capazes de formular os seus artigos nos estilos de discurso convencionais tradicionais na língua inglesa, mesmo que as suas contribuições acrescentem pouco ao campo de investigação. Hamel (2007: 65) interrogou-se sobre em que medida o atual processo de difusão do inglês na ciência implica a imposição de estruturas discursivas específicas do modelo científico anglo-saxónico e de modelos culturais relacionados, paradigmas de investigação e seleção de tópicos. Estes modelos e paradigmas de investigação levam, de certo modo, a uma sorte de uniformidade na investigação, pois não apenas o conteúdo cria uniformidade, mas também as convenções (Canagarajah 2010: 661).

De acordo com Gobo (2011), a língua inglesa contribuiu enormemente para a globalização da metodologia americana nas ciências sociais e nos métodos de investigação anglófonos na medida em que os métodos de investigação, concebidos e elaborados por autores americanos,

foram tacitamente descritos, propostos e divulgados como um conhecimento livre de contexto, como ferramentas úteis e apropriadas para o estudo de todas as culturas:

Anglophone speakers became the only ones who (without any training) began to talk simultaneously a local and an international language. What has happened in fields of methodology is a synecdochical phenomenon: a slow and tacit juxtaposition between one national language (English) and the international context. In other words, local (Anglo-American culture) became international and universal. Its local way of thinking about methodology and research methods became the general way of framing research problems. This happened in journals, textbooks, handbooks, and publishers. However, this is just the opposite of what international should be (idem).

Segundo o autor (ibidem), esta subtil confusão surgiu na década de 1960 e pode ser encontrada nos títulos de muitas revistas de ciências sociais: muitas das revistas fundadas antes dos anos 70 eram intituladas com o adjetivo “americano” ou “britânico”, como por exemplo o *American Journal of Sociology* (1895), *American Anthropologist* (1898), ou o *British Journal of Sociology* (1950); no entanto, hoje existe um grande número de revistas que têm no seu título a palavra “internacional”: *International Journal of Intercultural Relations* (1975), *International Small Business Journal* (1983), e assim por diante. Segundo Frath (2016) isto faz com que os investigadores não anglófonos tenham a tendência para abandonar as próprias tradições metodológicas e discursivas para adotar aquelas adotadas pelo modelo anglossaxónico e consequentemente pela comunidade internacional. Além disso, a importância para os investigadores de publicar em revistas internacionais faz com que percam o interesse e diminuam o esforço em publicar em revistas nacionais e na língua local (Janssens et al. 2013: 11) e isto é particularmente evidente no que diz respeito às línguas minoritárias (Larrinaga e Amurrio 2015).

Segundo alguns autores (Kheimets e Epstein 2002: 630, Tonkin 2011: 4), a preponderância do inglês na ciência, não apenas reduz o uso de outras línguas, mas também afeta as outras línguas internamente: a modernização da terminologia ocorre principalmente por meio de empréstimos do inglês, que são empregados em vez de se usar os recursos linguísticos próprios das demais línguas. Uma vez que o inglês é declarado a única língua internacional para a ciência, todas as outras línguas não perdem apenas o estatuto internacional, mas perdem também a atratividade enquanto línguas da ciência, o que é chamado de *domain loss*, perda de domínio (Hamel 2007). Segundo Phillipson (2009: 13), os domínios não são “perdidos” porque a noção de perda seria inadequada na medida em que obscurece a ação dos perdedores e dos vencedores e porque mais do que perdidos, os domínios são “desapropriados” da sua utilização por causa do aumento do uso de inglês, resultando na marginalização de outras línguas.

Contudo, a percepção do domínio da língua inglesa pode ser exagerado pelo uso de informações que são distorcidas ou porque o próprio foco no inglês obscurece a existência de círculos importantes e bem estabelecidos de comunicação acadêmica internacional em outras línguas, como as redes internacionais da Francofonia, que compreendem mais de 50 países e suas universidades (Association des Universités francophones, AUF e AULP) ou a rede de comunicação acadêmica que existe entre a Espanha e a América Hispânica, sobretudo nas ciências sociais e humanas e que compreende muitos milhares de revistas publicadas principalmente em espanhol ou ainda o intercâmbio acadêmico que ocorre entre países hispanófonos e lusófonos e que se baseia numa política linguística de bilinguismo recetivo em espanhol e português, sem a necessidade de reverter para o inglês (Hamel 2007: 62-63).

Vários autores (Hamel 2007, Phillipson 2009, Canagarajah 2010, Lemarchand e Le Blanc 2014, Frath 2016) interrogaram-se sobre se a existência de uma língua única na ciência é inevitável ou se existem alternativas e apontam para a importância do multilinguismo na investigação.

Hamel (2007) sugeriu que a redução da ciência a uma única língua poderia dificultar seriamente o desenvolvimento da própria ciência e que, pelo contrário,

Plurilingualism entails a view of intercultural communication where ones own position or academic standpoint recognises that other perspectives and procedures are also part of the possible world knowledge; or, to put it another way, that other valid positions and knowledge bases exist that may be formulated in terms of different languages, discourse structures and cultural model that define research paradigms (idem: 67).

Neste sentido as comunidades linguísticas que mantêm a vitalidade, a atualização e a presença das suas línguas em âmbito científico fornecem um importante serviço quer para a sua própria comunidade linguística quer para a comunidade internacional da ciência, pois evitam um possível atrito irreversível para as suas próprias línguas e contribuem para manter uma perspectiva plurilingue no seio da ciência (ibidem).

Para pluralizar o conhecimento científico nas publicações científicas, vários autores (Adler e Harzing 2009, Canagarajah 2010, Tonkin 2011, Larrinaga e Amurrio 2015, Frath 2016, Pinto 2016) afirmaram que urge uma mudança no sistema de avaliação dos investigadores baseado nos índices de impacto e de citações. Canagarajah (2010: 663-664) para promover a difusão da investigação em línguas diferentes do inglês, propôs algumas medidas possíveis:

- republicação em revistas internacionais de artigos já publicados em revistas locais;
- publicação de artigos em simultâneo com traduções múltiplas em revistas diferentes;
- promoção de revistas bilingues que publiquem o mesmo artigo nas duas línguas;
- presença de resumos em várias línguas, embora o artigo em si seja publicado em inglês;

- aceitação de artigos escritos com parágrafos em línguas diferentes;
- publicação online de versões traduzidas de artigos publicados em versão impressa.

É no mesmo sentido que Frath (2016: 5-6) afirmou que existe uma ligação muito estreita entre a capacidade de uma língua em expressar conhecimento e a sua atratividade e é por isso que o futuro das línguas dependerá da sua capacidade em manter e desenvolver uma ligação forte com a ciência, a tecnologia, a investigação, a educação e a economia. Segundo o autor:

Ce qui sera perdu en facilité de communication entre scientifiques sera gagné et termes de qualité et d'indépendance de la recherche. Il en résultera un besoin universel d'autres langues et une forte demande dans les domaines de la traduction, de la terminologie, de la linguistique, de la lexicographie, de la didactique des langues et des cultures, de la formation des maîtres, etc. Comme la langue anglaise ne sera plus systématiquement alimentée par le travail des non-anglophones, les anglophones se verront dans l'obligation d'apprendre les langues étrangères e acrescentou que o inglês pode ser preservado como *lingua franca* da ciência, mas sem exclusividade: outras línguas com forte influência, como o francês ou o alemão, poderão recuperar as posições perdidas e outras línguas poderão surgir.

1.4.2. Multilinguismo e competência multilingue no ensino superior

Como resultado da mobilidade crescente e da promoção da internacionalização e apesar da presença crescente da língua inglesa, os repertórios linguísticos dos estudantes, dos professores e dos investigadores nas instituições do ensino superior são cada vez mais diversificados, formando assim cada vez mais grupos linguística e culturalmente heterogêneos nas instituições do ensino superior. Estes grupos são definidos no projeto IntlUni - The challenges of the multilingual and multicultural learning space (Lauridsen e Lillemose 2015)¹² como espaços de aprendizagem multilingues e multiculturais (Multilingual and Multicultural Learning Spaces – MMLS), e podem representar uma forma de promover o multilinguismo no seio do ensino superior.

A presença das línguas no ensino superior pode verificar-se sob várias formas. A maior parte das universidades oferece programas dedicados ao estudo das línguas e da tradução ou ainda ao estudo das línguas ligado a setores da sociedade como a cultura, a literatura, a economia (Kelly 2013), mas além destes programas específicos, a diversidade linguística e o multilinguismo podem estar presentes nas instituições do ensino superior em várias formas:

¹² <http://intluni.eu/> [2 de novembro de 2017]

- institucionalização de centros de línguas que oferecem cursos de língua, em que são incluídos cursos da(s) língua(s) local(is) (Kelly 2013) bem como cursos de língua para fins académicos e/ou profissionais específicos (Meyer et al. 2012, Meyer et al. 2013, Kelly 2013);
- introdução de uma língua estrangeira como língua de ensino, na maior parte dos casos o inglês (Doiz et al. 2011, 2013, Meyer et al. 2012), ou em alguns casos em línguas locais, para a sua promoção (Madiba 2013, Larrinaga e Amurrio 2015);
- utilização do CLIL (Content and Language Integrated Learning) (Veronesi e Nickenig 2009, Gotti e Nickenig 2011, Kelly 2013);
- criação de programas multilingues, em que, ao longo do curso, os estudantes podem escolher as unidades curriculares nas línguas oferecidas nos programas (Veronesi e Nickenig 2009, Doiz et al. 2011, 2013, 2014, Jeoffrion et al. 2014);
- aceitação de práticas multilingues (como o translinguismo, a intercompreensão, o *code-switching*, o *code-mixing*, uso de glossários multilingues) nas aulas (Kelly 2013, Madiba 2013, Mazak e Herbas-Donoso 2014, 2015, Mazak e Carroll 2017, Caruso 2018), em grupos de trabalho (Andersson et al. 2013, Kagwesage 2013) ou em outros espaços de aprendizagem, como por exemplo os centros para a autoaprendizagem das línguas (Adamson e Fujimoto-Adamson 2012);
- utilização de material bibliográfico ou da terminologia numa língua diferente da língua de ensino (na maior parte em língua inglesa) (Phillipson 2009, Kagwesage 2013, Mazak e Herbas-Donoso 2014, 2015).

Doiz et al. (2011: 350) sublinharam que a introdução de uma língua estrangeira como meio de instrução nas instituições do ensino superior tem necessariamente implicações em vários níveis. Primeiro, tem implicações ao nível pessoal, pois força a comunidade académica a definir os seus pontos de vista em relação às questões linguísticas e ao processo de internacionalização da universidade. Em segundo lugar, ao nível estritamente académico, existem algumas implicações pedagógicas. Em terceiro lugar, pode afetar a ecologia das línguas, como por exemplos nos casos já mencionados em que o inglês entra em contacto com as línguas locais e com as línguas minoritárias.

Dado o contexto descrito nas páginas anteriores, políticas linguísticas são necessárias e devem ser permanentemente reformuladas e revistas de acordo com as novas necessidades (Franceschini 2007, Doiz et al. 2011, Meyer et al. 2012, Kelly 2013, Frath 2016). Porém, em muitos casos o aspeto linguístico não é tomado em consideração quando se trata de estabelecer medidas comuns no ensino superior, como é o caso do Framework for Qualifications of the European Higher Education Area do Bologna Working Group on Qualifications Frameworks

(2005) em que não é mencionada qualquer referência à qualificação das competências linguísticas no âmbito do ensino superior.

Neste sentido, sobre os objetivos de medidas políticas vocacionadas para a promoção do multilinguismo no ensino superior, Franceschini (2007: ix) frisou que “es muss die Frage geklärt werden, wer ist das Objekt der Mehrsprachigkeit: Der Studierende, die Institution, das Angebot, oder etwa alle drei?”. E a autora definiu o que se deveria entender como uma universidade multilingue:

A multilingual university is an organization where linguistic diversity is taken for granted. In a multilingual university, languages are not merely or separately held in juxtaposition, nor should they be considered as having an ancillary function. In a multilingual university it is the attitude towards languages which makes the difference: multilingualism is taken as an asset for growth in communicative complexity (idem).

Mas a própria definição do que constitui uma universidade bilingue ou multilingue é, de facto, uma questão aberta, e o panorama europeu do ensino superior mostra as diferentes interpretações associadas a esse conceito, conforme expressado nos documentos oficiais de política linguística de algumas instituições do ensino superior (Veronesi e Nickenig 2009: 1). Meyer et al. (2012: 409, 417) notaram uma discrepância no plurilinguismo dos estudantes com as instituições do ensino superior: por um lado, há um incremento da diversidade linguística nos atores das instituições do ensino superior, por outro lado, há uma imposição de um número selecionado de línguas de ensino. Os autores identificaram dois efeitos que a exclusão de algumas línguas nas instituições e nas suas atividades têm nos indivíduos plurilingues envolvidos: o primeiro é a redução linguística e epistémica e a compartimentalização do conhecimento que envolve o uso isolado das línguas, utilizada apenas uma de cada vez; o segundo é a modificação nas competências linguísticas dos estudantes. Esta segregação das línguas no ensino superior é sublinhada também por Conceição et al. (2018a: 120) que afirmaram que se pode observar um uso separado das línguas em vários âmbitos: no ensino/aprendizagem, na investigação e na governança, e até mesmo naquelas universidades que se definem bilingues ou multilingues. As instituições de ensino superior poderiam desenvolver políticas inovadoras para encorajar estudantes, investigadores e pessoal administrativo a gerir, desenvolver e utilizar melhor as várias línguas dos seus repertórios linguísticos.

Neste sentido, o projeto Dylan, na tarefa que se ocupou do sistema de ensino¹³, afirma que o multilinguismo no ensino superior parece estar associado a oferecer aulas em línguas diferentes, “but always respecting OLON (one-language-only) and OLAT (one-language-at-a-time) rules.” Ou seja, sem considerar o que é observado na prática onde os usos multilingues estão crucialmente envolvidos no processo de aprendizagem e onde ocorrem atividades criativas nas quais os atores usam recursos plurais e híbridos para realizar objetivos cognitivos ou comunicativos específicos (Dylan 2010: 7). E são, de facto, os mesmos atores - especialmente os estudantes – que enfatizam que as estratégias de comunicação inovadoras ou criativas necessárias para superar os problemas colocados pelas práticas multilíngues, por sua vez, favorecem a aquisição da competência multilingue (idem: 50).

Madiba (2013: 385) afirmou que, no âmbito das políticas linguísticas no seio do ensino superior, seria vantajoso adotar uma abordagem etnográfica, pois esta, diferentemente das abordagens tradicionais em que as decisões cabem ao poder central, reconhece o papel dos indivíduos envolvidos no processo das mesmas políticas. Neste caso, professores e estudantes seriam assim considerados como atores sociais que ativamente agem nas decisões com base nos seus repertórios linguísticos variados e na implementação de uma educação multilingue nas instituições do ensino superior.

Como reparado pelos autores Janssens et al. (2013: 18), as universidades de regiões que obtiveram recentemente o reconhecimento formal pela sua língua local são mais frequentemente multilingues e, também mais frequentemente, instituíram um plano oficial das suas políticas linguísticas. O uso da língua regional no ensino superior faz parte do fortalecimento da posição da língua em todos os âmbitos da vida pública e, como resultado dessas políticas, as universidades costumam ser bilingues, sendo reconhecidas a língua nacional e a língua local, e em alguns casos, multilingues, com a introdução de uma terceira língua internacional, na maior parte dos casos a língua inglesa. Alguns exemplos de instituições europeias do ensino superior que adotaram planos oficiais de políticas multilingues são: a Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibertsitatea, em que são lecionados cursos em castelhano, basco, inglês e, em menor parte francês, através do Plan de Plurilingüismo; as universidades da Região Autónoma da Catalunha que oferecem cursos em castelhano, catalão e inglês, regulamentados segundo a diretiva da Generalitat¹⁴; a Libera Università di Bolzano -

¹³ http://www.dylan-project.org/Dylan_en/presentation/workpackages/education/education.php [6 de março de 2016]

¹⁴ http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/recull_de_normativa/ensenyament/arxiu/en/lleil_1998.pdf [25 de outubro de 2018]

Freie Universität Bozen em que as línguas de ensino são italiano, alemão e inglês; a Universitatea Babeş-Bolyai, de Cluj-Napoca, em Romania, que oferece cursos em várias línguas: romeno, húngaro, alemão e, em menor parte, em francês e inglês. Em todas estas universidades a gestão das línguas é institucionalizada através de planos de políticas linguísticas e repara-se que se trata em todos os casos de universidades inseridas em contextos de multilinguismo pela presença de línguas locais ou línguas de fronteira.

Para além de fatores ligados às situações linguísticas caracterizadas geograficamente, Pinto (2016: 9) sublinhou a existência (ou não) de variáveis que influenciam as linhas estratégicas adotadas pelas instituições do ensino superior para o desenvolvimento e implementação de políticas linguísticas.

- a existência ou não de uma política de internacionalização por parte das instituições,
- a existência ou não de estruturas para o ensino-aprendizagem de línguas, tais como centros ou laboratórios de línguas,
- a presença ou não de estruturas de decisão que promovam a reflexão e ação sobre formas de integrar a aprendizagem de línguas nos currículos académicos e, ainda,
- a existência de indivíduos nos órgãos de poder máximo das instituições que se preocupem com as questões relacionadas com a diversidade linguístico-cultural.

No que diz respeito a políticas linguísticas que prevejam o uso da competência multilingue ao nível académico e em que esta é promovida explicitamente através de algumas medidas particulares, como a criação de cursos específicos, são poucos os exemplos que são do meu conhecimento. Trata-se de um curso de mestrado na Université du Luxembourg que se chama Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts¹⁵, e dois cursos livres centrados na comunicação multilingue e intercultural, um na Jyväskylä Ylopiisto, chamado Multilingual interaction. Use your languages!¹⁶ e outro na Universität Basel, o SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden¹⁷.

O primeiro é um curso de mestrado focado no tema do multilinguismo e em que o objeto de estudo é também posto em prática através do uso de três línguas ao longo do curso. Há, de facto, unidades curriculares lecionadas em três línguas: francês, alemão, inglês, e em algumas unidades curriculares está previsto o seu uso em conjunto.

O segundo é um curso do centro de línguas da Universidade de Jyväskylä, direcionado a estudantes, que se baseia nos descritores do projeto MAGICC (ver mais à frente) e que tem

¹⁵https://www.uni.lu/studies/flshase/master_in_learning_and_communication_in_multilingual_and_multicultural_contexts [20 de setembro de 2018]

¹⁶<https://korppi.jyu.fi/kotka/course/student/generalCourseInfo.jsp?compress=false&lang=1&course=185427&javascript-enabled=true> [17 de dezembro de 2015]

¹⁷ <https://sprachenzentrum.unibas.ch/kursprogramm/4209/> [8 de fevereiro de 2016]

como objetivo principal o desenvolvimento de competências comunicativas multilingues e multiculturais, como “abilities to switch and mediate from one language to another as well as to use one or more languages for the purpose of retrieving, managing, conceptualising and communicating the information in another language” (Kyppö et al. 2015: 321).

O terceiro é um curso livre aberto a toda a comunidade académica e em que é praticada uma comunicação em francês, italiano, inglês e alemão, sendo outras línguas bem-vindas, e que nasceu para tentar “to move beyond the persistent constraints of a compartmentalised approach to pluri- and multilingualism in higher education” (Meyer et al. 2012: 405, cf. 3.4.1.3.).

No que diz respeito ao uso da competência multilingue no ensino superior, os estudos são ainda poucos. Adamson e Fujimoto-Adamson (2012) frisaram a importância e a eficácia do uso do translinguismo no desenvolvimento de competências linguísticas e de estratégias de aprendizagem: se houver opções de como e quando trocar de língua, os estudantes assumem um papel de autogestão da sua própria aprendizagem linguística e isto reflete-se também na competência metacognitiva, que é essencial na aprendizagem autónoma. Um outro exemplo é Szczeńiak (2013) que estudou o uso desta competência em estudantes polacos de filologia inglesa aprendentes de alemão como L3. O artigo sugere que os professores de alemão como língua estrangeira poderiam beneficiar da competência linguística e das estratégias de aprendizagem desenvolvidas durante o curso da aprendizagem da L2, bem como semelhanças ou divergências no vocabulário e na gramática, considerando assim o conhecimento do inglês L2 como uma ajuda, um recurso e um desafio e não como uma ameaça ao ensino da L3. Outros estudos ao nível universitário confirmaram que quanto mais línguas são estudadas mais aumenta quer a motivação num ensino multilingue por parte dos estudantes (Jeoffrion et al. 2014), quer a sua consciência e competência plurilingue (Doiz et al. 2014). Outro exemplo é Daryai-Hansen et al. (2017), que descreveram no contexto da Universidade de Roskilde, na Dinamarca, um programa que foi especificamente concebido para reforçar as competências plurilingues e interculturais dos alunos, que são incentivados a usar estratégias de práticas multilingues para alcançar objetivos sociais e interativos.

O projecto MAGICC - Modularising multilingual and multicultural academic and professional communication competence for BA and MA level (2011-2014)¹⁸ conceptualizou ferramentas relevantes e práticas que, complementando o Quadro Comum Europeu de Referência (QCER), oferecem um quadro de referência de categorias para descrever e avaliar a competência comunicativa multilingue e multicultural aos níveis académico e profissional¹⁹.

¹⁸ <https://www.unil.ch/magicc/en/home.html> [9 de junho de 2017]

¹⁹ <https://sepia2.unil.ch/magicc/#.independant> [9 de junho de 2017]

No âmbito do projeto MAGICC, a competência multilingue e multicultural académica foi definida como uma competência transversal e, mais especificamente como:

an individual's communicative and interactive repertoire, made up of several languages and language varieties including first language(s) at different levels of proficiency, and various types of competence, which are all interrelated. The repertoire in its entirety represents a resource enabling action in diverse use situations. It evolves across time and experience throughout life, and includes growth in intercultural awareness and ability to cope with, and participate in, multicultural contexts of academic study and working life” (Räsänen et al. 2013: 5).

Através do quadro de referência elaborado, é possível ver os vários descritores que compõem esta competência e que são, nomeadamente, “comprehension (reading and listening), oral expression (interacting and presenting), written production and the ability to assess one's own language, communication and intercultural competences and practices”²⁰. Os principais objetivos da criação de Portfolio MAGICC são, portanto, mostrar o que os alunos são capazes de fazer num ambiente académico multilingue e multicultural, avaliar estas suas capacidades e identificar os tipos de competência comunicativa académica e profissional que podem alcançar. Os estudantes podem registar todas as línguas que aprenderam ao longo da vida, seja através da aprendizagem formal ou informal, e apresentar o seu perfil multilingue de uma forma estruturada, incluindo todos os tipos de competências, também as competências parciais²¹.

Para concluir, portanto, no âmbito do ensino superior, a utilização e o desenvolvimento da competência multilingue pode verificar-se de formas diferentes:

- podem existir cursos específicos para o desenvolvimento da competência multilingue por parte de estudantes ou de professores, geralmente fornecido pelos centros de línguas (Meyer et al. 2012, 2013, Kyppö et al. 2015);
- podem existir programas curriculares específicos para o estudo do tema do multilinguismo e o desenvolvimento da competência multilingue (Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts, na Université de Luxembourg e o exemplo da Universidade de Roskilde)
- pode estar prevista uma certificação, como sugere, por exemplo, o estudo do projeto MAGICC, que propõe um quadro de referência para desenvolver e avaliar a competência comunicativa multilingue e multicultural académica;

²⁰ <https://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/Documents/in%20English.pdf> [9 de junho de 2017]

²¹ [https://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/Documents/Introduction to PEL/in%20English.pdf](https://www.unil.ch/magicc/files/live/sites/magicc/files/Documents/Introduction%20to%20PEL/in%20English.pdf) [9 de junho de 2017]

- a competência multilingue pode ser utilizada, duma forma mais consciente ou menos consciente, dentro de diferentes contextos: ensino, centros de investigação, gabinetes, etc. como em muitos exemplos vistos nesta parte da tese (Canagarajah 2010, Adamson e Fujimoto-Adamson 2012, Andersson et al. 2013, Janssens et al. 2013, Kagwesage 2013, Kelly 2013, Madiba 2013, Szczęśniak 2013, Mazak e Herbas-Donoso 2014, Mazak e Herbas-Donoso 2015, Frath 2016, Mazak e Carroll 2017, Caruso 2018, Conceição et al. 2018).

1.5. Síntese do primeiro capítulo

O conceito de competência multilingue, desde a sua primeira definição de 1991 em que foi descrita por Cook como “the compound state of a mind with two grammars” (Cook 1991 *apud* Cook 2015: 2), passou nos últimos anos a ser definida pelo mesmo autor como “the overall system of a mind or a community that uses more than one language” (Cook 2015: 4). Nota-se aqui, portanto, que a definição foi ampliada, passando-se a considerar não apenas duas línguas, mas mais de uma língua e o conceito foi abrangendo não só a mente, mas também a comunidade de falantes. No seio do projeto LINEE, Franceschini (2011: 351) retomou o conceito de competência multilingue definindo-a como “at the same time a tool and a state and [which] relates to the complex, flexible, integrative, and adaptable behaviour which multilingual individuals display”. Nesta sua definição, portanto, a competência multilingue passa a ser ao mesmo tempo uma ferramenta e uma condição dos indivíduos multilingues e diz respeito aos seus comportamentos.

A competência multilingue do indivíduo não é considerada como um conjunto de línguas em compartimentos separados, mas como um repertório global de competências culturais e linguísticas que emergem das experiências linguísticas adquiridas ao longo da vida, que se constroem, reconstroem, influenciam e que são continuamente reorganizadas (Pandolfi et al. 2013). Uma característica dos indivíduos plurilingues é a consciência metalinguística, definida como a capacidade de se concentrar na forma linguística e mudar o foco entre forma e significado (Jessner 2008). Através da aprendizagem das línguas, de facto, incrementa-se esta consciência que não apenas facilita a aprendizagem de novas línguas, mas também favorece uma maior consciência na(s) própria(s) L1.

No que diz respeito à educação, a competência multilingue pode ser desenvolvida em várias formas. O translinguismo diz respeito ao uso de várias línguas durante o ensino, como por exemplo a leitura numa língua e a discussão acerca da leitura numa outra língua (Baker 2001).

Outra prática em que a competência multilingue é envolvida é a assim chamada “co-aprendizagem”, em que os repertórios linguísticos dos alunos são utilizados como recursos para alcançar uma compreensão coletiva e colaborativa (García e Wei 2014).

No que diz respeito ao ensino superior, os *campi* são cada vez mais espaços de aprendizagem multilingues e multiculturais (Multilingual and Multicultural Learning Spaces – MMLS, projeto IntlUni 2015). De facto, devido à crescente mobilidade e à promoção da internacionalização, os repertórios linguísticos dos estudantes, dos professores e dos investigadores nas instituições do ensino superior são cada vez mais diversificados. Contudo, a internacionalização é frequentemente entendida como o uso de uma única *lingua franca* – o inglês. Os English Taught Programmes (ETPs) têm aumentado significativamente nos últimos anos (Wächter e Maiworm 2014) e repara-se numa tendência das revistas internacionais para aceitar apenas contributos em língua inglesa, que é considerada como a língua da ciência (Hamel 2007). O uso prevalente da língua inglesa contrasta com a sempre crescente diversidade linguística dos atores das universidades.

Esta diversidade linguística, incluindo o uso da língua inglesa, pode estar presente nas instituições do ensino superior sob várias formas: institucionalização de centros de línguas que oferecem cursos de línguas; introdução de uma língua estrangeira como língua de ensino; utilização do CLIL; criação de programas multilingues; aceitação de práticas multilingues nas aulas, em grupos de trabalho ou em outros espaços de aprendizagem; utilização de material bibliográfico ou da terminologia numa língua diferente da língua de ensino.

Políticas linguísticas por parte das instituições de ensino superior para encorajar estudantes, investigadores e pessoal administrativo a gerir, desenvolver e utilizar melhor as várias línguas dos seus repertórios linguísticos seriam necessárias e deveriam ser permanentemente reformuladas e revistas de acordo com as novas necessidades (Conceição et al. 2018c). Porém, a própria definição do que constitui uma universidade bilingue ou multilingue é, de facto, uma questão aberta. Nota-se que as universidades que adotaram um plano oficial de políticas linguísticas pertencem mais frequentemente a contextos bi- ou multilingues, em que no território coexistem geralmente língua nacional e língua(s) local(is) (Janssens et al. 2013).

No que diz respeito à utilização e ao desenvolvimento da competência multilingue no âmbito do ensino superior, podem existir medidas políticas explícitas que a promovam ou pode ser praticada numa forma implícita. A competência multilingue pode ser promovida explicitamente através de cursos específicos destinados a estudantes e professores, geralmente fornecidos pelos centros de línguas (Meyer et al. 2012, 2013, Kyppö et al. 2015); através de programas curriculares específicos para o estudo do tema do multilinguismo e o desenvolvimento da

competência multilingue (Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts, na Université de Luxembourg); pode ainda ser prevista uma certificação (como, por exemplo, aquela que está contemplada no projeto MAGICC). A competência multilingue pode ainda ser utilizada, duma forma mais consciente ou menos consciente, em diferentes contextos: ensino, centros de investigação, gabinetes, etc. como em muitos exemplos vistos na segunda parte deste capítulo da tese.

2. Metodologia

Este capítulo é dedicado à metodologia aplicada à investigação empírica/de campo. Como já antecipado na introdução, esta parte trata das escolhas metodológicas à luz dos objetivos a cumprir e das perguntas de investigação, visando fornecer a contextualização, a elaboração, a análise e a discussão dos dados recolhidos nos quatro estudos de caso.

2.1. Objetivos de investigação

O propósito desta tese, como já vimos, é o de analisar e compreender o desenvolvimento e o uso da competência multilingue no âmbito do ensino superior e como a sua valorização no âmbito das políticas linguísticas pode ter uma influência nos vários atores que nele coexistem, nomeadamente estudantes, professores, investigadores e funcionários.

Para alcançar o propósito estabelecido, os objetivos desta tese são os seguintes:

- i. estudar o conceito de competência multilingue;
- ii. fazer uma panorâmica dos estudos sobre o uso do multilinguismo no ensino superior e, em particular, sobre a competência multilingue;
- iii. investigar como se concretiza a prática e o desenvolvimento da competência multilingue no contexto do ensino, da internacionalização e da investigação, através de estudos de caso:
 - analisando como as instituições do ensino superior interpretam o conceito de competência multilingue e se e como o inserem ou promovem dentro das suas políticas linguísticas;
 - analisando como a competência multilingue pode ser utilizada pelos atores que coexistem no ensino superior;
 - investigando quais são as práticas multilingues utilizadas;
 - aprofundando quais são as perceções sobre o papel das línguas no ensino superior;
 - investigando se a presença da competência multilingue entre as medidas políticas tem um efeito no que diz respeito à mobilidade e à inclusão das pessoas e se pode representar um compromisso entre a mobilidade e a inclusão.

Os dois primeiros objetivos (i. e ii.) são cumpridos no primeiro capítulo que trata nomeadamente do conceito de competência multilingue e dos estudos sobre o multilinguismo e a competência multilingue no ensino superior. Os restantes objetivos contidos no iii., servirão de guia à parte de investigação empírica desta tese.

2.2. Elaboração e formulação das perguntas de investigação

Este trabalho pretende investigar o uso e o desenvolvimento da competência nos vários níveis do multilinguismo: macro, meso e micro, ou seja, social, institucional e individual. Os mesmos níveis que Franceschini (2011) definiu como “dimensões” e aos quais adicionou uma quarta dimensão, a do discurso. Neste sentido, as perguntas de investigação visam abranger estes quatro aspetos, ou dimensões, presentes no ensino superior. Mais especificamente, por cada dimensão será em seguida proposta e discutida uma pergunta geral de investigação que pode incluir várias perguntas mais específicas.

Tendo isto em consideração e com base nos objetivos formulados na secção anterior, é agora possível estabelecer quais são as perguntas de investigação desta tese.

2.2.1. Dimensão social

Ao nível social quer estudar-se se e como as sociedades e as comunidades de falantes consideram e utilizam a competência multilingue no âmbito específico do ensino superior. Consequentemente a pergunta de investigação para este nível será:

- Como é que as sociedades e as comunidades de falantes consideram e utilizam a competência multilingue no âmbito do ensino superior?

2.2.2. Dimensão institucional

No que diz respeito ao nível institucional, pretende analisar-se como as instituições do ensino superior entendem a competência multilingue e se esta competência é tomada em consideração dentro das suas políticas linguísticas. Portanto, a pergunta de investigação será:

- Como é entendida a competência multilingue no âmbito das políticas linguísticas dentro das instituições do ensino superior?

Por política linguística entende-se aqui qualquer iniciativa ou conjunto de medidas que as instituições adotam para exercer influenciar os equilíbrios linguísticos existentes, com vários graus de intencionalidade, consciente a não consciente (Orioles 2011²²). Portanto, no âmbito do ensino superior, pode entender-se como política linguística qualquer medida que diga respeito ao uso das línguas, seja explícita ou implícita e com mais ou menos grau de consciência, mas que tenha uma influência nas práticas linguísticas das instituições. Neste sentido, este nível requer outras duas subperguntas que podem ser formuladas assim:

²² <http://www.treccani.it/enciclopedia/politicallinguistica> [14 de dezembro de 2015]

- Como é promovida na prática a competência multilingue?
- Quando a competência multilingue é valorizada, é valorizada de forma explícita ou implícita?

2.2.3. Dimensão individual

Ao nível individual, interessa, no âmbito deste estudo, perceber como é praticada e desenvolvida a competência multilingue por parte dos indivíduos que coexistem no ensino superior, nomeadamente estudantes, investigadores, professores e funcionários. A pergunta de investigação será, portanto:

- Como é usada e desenvolvida ao nível individual a competência multilingue?

Dentro desta dimensão, julga-se importante aprofundar também qual a perceção dos indivíduos em relação ao papel das línguas e à competência multilingue, através da subpergunta:

- Qual é a perceção individual do papel das línguas e da competência multilingue no ensino superior?

2.2.4. Dimensão discursiva

Julgou-se importante adicionar esta quarta dimensão aos bem conhecidos três níveis do multilinguismo, apoiando-se desta forma os fundamentos teóricos de Franceschini (2011), porque se achou relevante dedicar uma pergunta de investigação e uma secção substancial da tese à dimensão discursiva da competência multilingue, estudando se e como os grupos que existem no ensino superior utilizam este tipo de competência e quais são as práticas coletivas. Entende-se aqui o grupo numa perspetiva sociológica, como conjunto de pessoas que interagem e partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras (Bogdan e Biklen 1994: 91). São, portanto, neste caso, turmas em que os participantes são estudantes e professores; grupos de investigação, onde os participantes são estudantes, investigadores e professores; e grupos de estudantes em mobilidade. O que se pretende perceber com esta pergunta é exatamente que práticas discursivas multilingues são atualizadas no ensino superior; ou, dito doutra forma, como são utilizados os recursos dos repertórios linguísticos através da utilização da competência multilingue. A pergunta será:

- Quais são as práticas discursivas que ocorrem nos grupos através da utilização e o desenvolvimento da competência multilingue?

2.2.5. Mobilidade e inclusão

Este estudo quer prestar também uma particular atenção à influência, positiva ou negativa, desta competência face à mobilidade e à inclusão dos sujeitos em questão. Isto é, foi estudado como o desenvolvimento e a utilização desta competência pode ter um impacto, por um lado, na deslocação física ou virtual dos sujeitos e, por outro lado, na aceitação e não marginalização de todos os falantes. Neste sentido, adiciona-se aqui mais uma pergunta de investigação:

- A prática e o desenvolvimento da competência multilingue influenciam a mobilidade e a inclusão das pessoas?

Como já visto (cf. 0.1), o projeto MIME tem procurado medidas políticas que possam representar um compromisso (*trade-off* na sua terminologia) entre mobilidade e inclusão. Portanto, parece aqui relevante fazer uma última pergunta sobre a existência deste eventual compromisso:

- Pode a competência multilingue representar um compromisso entre mobilidade e inclusão no ensino superior?

2.2.6. Sistematização das perguntas de investigação

As perguntas de investigação podem, portanto, ser listadas como se segue:

- Como é que as sociedades e as comunidades de falantes consideram e utilizam a competência multilingue no âmbito do ensino superior?
- Como é entendida a competência multilingue no âmbito das políticas linguísticas dentro das instituições do ensino superior?
 - Como é promovida na prática a competência multilingue?
 - Quando a competência multilingue é valorizada, é valorizada de forma explícita ou implícita?
- Como é usada e desenvolvida ao nível individual a competência multilingue?
 - Qual é a perceção individual do papel das línguas e da competência multilingue no ensino superior?
- Quais são as práticas discursivas que ocorrem nos grupos através da utilização e do desenvolvimento da competência multilingue?
- A prática e o desenvolvimento da competência multilingue influenciam a mobilidade e a inclusão das pessoas?
 - Pode a competência multilingue representar um compromisso entre mobilidade e inclusão no ensino superior?

2.3. Escolhas metodológicas e instrumentos

Nesta secção serão apresentadas e discutidas as escolhas metodológicas e os instrumentos utilizados nesta tese, expondo-se como são concebidos na literatura e como serão postos em prática nesta investigação em particular.

2.3.1. Investigação qualitativa e investigação quantitativa

A investigação pode ser desenvolvida com base em critérios quantitativos ou qualitativos. No primeiro caso, a investigação é feita seguindo leis, e, portanto, estatísticas. Na base da investigação de tipo quantitativo há, de facto, variáveis que são postas em relação entre elas, representadas através de escalas e medidas e que são estritamente controladas (Stake 2009: 52-56). O objetivo da investigação quantitativa é a busca de neutralidade e de objetividade fornecida precisamente pelos dados numéricos e estatísticos (Rossi 2011: 25).

No segundo caso, a investigação qualitativa caracteriza-se por tratar o fenómeno estudado numa perspectiva integrada e holística, abrangendo vários pontos de vista, juntando diversos tipos de dados e utilizando diferentes instrumentos metodológicos, de forma a obter uma visão ampla do fenómeno ou do caso estudado (Godoy 1995 :21, Stake 2009: 58).

O que distingue a investigação qualitativa é a possibilidade de uma contínua evolução dentro da mesma metodologia:

a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques (Godoy 1995: 21).

ou ainda:

The point is not what is already listed, but that the list should be ever expandable to do what researchers need it to do to answer their research questions and to enable them to push further when new questions emerge (Holliday 2004: 732).

A abordagem qualitativa baseia-se em acontecimentos, opondo-se à abordagem quantitativa que se baseia em variáveis (Stake 2009: 55). Caracteriza-se, de facto, pela representação e pela interpretação e subjetividade da própria investigadora²³ e das identidades dos participantes na investigação (Holliday 2004: 732). As principais formas metodológicas em que se pode realizar uma investigação de tipo qualitativo são a pesquisa documental, o estudo de caso, a investigação

²³ Ao longo de todo este capítulo será utilizado o substantivo investigadora no feminino. Esta escolha deve-se ao facto de a autora desta tese ser de sexo feminino e de não se reconhecer, por isso, no substantivo no masculino que a norma linguística requereria.

etnográfica, com particular propensão para uma observação participante (Godoy 1995; Rossi 2011).

Stake (2009: 52) listou três diferenças principais na ênfase qualitativa e quantitativa:

- (1) a distinção entre explicação e compreensão como objetivo da investigação;
- (2) a distinção entre um papel pessoal e impessoal para o investigador;
- (3) a distinção entre o conhecimento descoberto e o conhecimento contruído;

sublinhando como a distinção destas duas abordagens não está diretamente relacionada com o uso de dados quantitativos e qualitativos, mas sim com a busca de causas ou de acontecimentos, privilegiando a explicação e o controlo, no primeiro caso, e a compreensão das interrelações, no segundo caso (idem: 53).

Dada a maior subjetividade da investigação qualitativa em comparação com a quantitativa, surge a questão do rigor e da cientificidade desta metodologia de investigação. Neste sentido Holliday (2004: 732-734) disse que a maior parte da responsabilidade reside no procedimento metodológico e por isso o procedimento tem que ser totalmente transparente. A validade dos resultados é diretamente proporcional à capacidade da investigadora para saber mostrar de forma clara as interconexões que levaram a uma descrição e como a investigadora chegou às conclusões. Tudo isto faz com que os eventuais escrutinadores da investigação possam ter acesso às escolhas procedimentais e metodológicas.

De acordo com Stake (2009: 52), a distinção entre estas duas metodologias de investigação – quantitativa e qualitativa – que aparentemente estão situadas em pólos opostos “é uma questão de ênfase – pois ambas são misturas”. De facto, ele salientou que:

Em cada estudo etnográfico, naturalista, fenomenológico, hermenêutico ou holístico (ou seja, em cada estudo qualitativo) a enumeração e o reconhecimento das diferenças quantitativas têm lugares proeminentes. E em cada inquérito estatístico ou experiência controlada (ou seja, em cada estudo quantitativo) a descrição em linguagem natural e a interpretação do investigador são importantes (Stake 2009: 52)

2.3.1.1. Triangulação

Tendo em consideração a citação do parágrafo precedente, pode falar-se de triangulação quando são utilizados os dois tipos de metodologia, quantitativo e qualitativo. O termo triangulação é de origem anglo-americana, introduzido por Campbell em 1956 e formalizado por Denzin em 1970, e tem tido uma expansão notável em muitos setores disciplinares das ciências sociais e é hoje em dia de ampla e difundida utilização, tanto que Rossi falou de “transversalidade” e “ubiquidade” deste termo em âmbito científico internacional (Rossi 2011: 80).

Mesmo por ter sido um termo tão utilizado ao longo das últimas décadas, Rossi (idem: 273) frisou um uso vasto entre autores de várias áreas e uma conseguinte tensão contínua na relação conceito-termo que faz com que seja difícil encontrar uma definição geral e compartilhada. Apesar da confusão concetual, a autora (idem: 60-61) individualizou três elementos recorrentes no uso comum deste termo nas ciências sociais e resumiu-os através das afirmações dos seguintes autores:

1. l'opportunità di far ricorso a più strumenti di rilevazione nello studio di un dato fenomeno sociale in modo da ottenere esiti di indagine migliori (Tulelli 2007, 2008);
2. la possibilità di adottare, nel medesimo disegno di ricerca, tecniche di raccolta dei dati di diversa “natura”, qualitative e quantitative (Tulelli 2007, 2008);
3. la triangolazione metodologica “between methods” (o “across methods”) [...] modello di integrazione dei dati (Denzin, 1970; 1978; 1989; 20097),

salientando como os três elementos têm aspetos em comum e dando a seguinte definição recapitulativa do conceito de triangulação:

strategia volta ad incrementare la “qualità del dato” e ad accertarne il buon esito attraverso la “convergenza” dei risultati consegnati dai “diversi” strumenti impiegati nello studio di un determinato fenomeno ed è questa l'accezione “tradizionalmente” attribuita alla nozione oggetto di riflessione (Rossi 2011: 372).

O uso de vários métodos e de fontes diversificadas nota-se nas várias definições recentes do conceito de triangulação; mas repara-se sobretudo num enfoque de diferentes perspectivas. Holliday (2004: 733), por exemplo, falou de “bringing together (triangulating) multiple perspectives, methods, and sources of information”. A descrição de Gibbert et al. (2008: 1466-1468) não é muito diferente, pois afirmaram que triangular quer dizer “to adopt different angles from which to look at the same phenomenon, by using different data collection strategies and different data sources” e “to verify findings by adopting multiple perspectives”. Neste sentido, também Stake (2009: 126) afirmou que “métodos múltiplos focalizados no diagnóstico da mesma construção a partir de pontos de observação independentes através de uma espécie de triangulação”.

A triangulação é, portanto, uma estratégia que, através o uso de diferentes fontes, métodos e perspectivas, procura validar a análise do fenómeno estudado. Como salientado por Stake (2009: 128), um interessante método adicional para enriquecer ainda mais esta validação é ter em consideração também as observações e as interpretações dos atores. Ele definiu este processo como “verificação dos intervenientes”, em que os participantes ajudam no processo mais amplo de triangulação do fenómeno, desempenhando desta forma também um papel mais ativo.

2.3.1.2. Estudo de caso

O estudo de caso é um método de investigação que se focaliza na análise aprofundada de uma unidade, que pode ser um indivíduo, um ambiente, uma situação ou um fenómeno (Godoy 1995: 25). O que caracteriza o estudo de caso é o facto de estudar a dita unidade dentro do seu contexto, e não descontextualizada (Godoy 1995: 25, Gibbert et al. 2008: 1466, Stake 2009: 11).

Os casos a estudar podem ser escolhidos pelas suas singularidades, ou seja, por serem casos excecionais, ou por serem situações típicas, similares entre elas, a comparar em estudos de casos múltiplos (Godoy 1995: 25). Em ambos os casos, a investigadora procura encontrar a complexidade do fenómeno estudado, pondo-o em relação com o contexto em que está mergulhado. Como o definiu Stake (2009: 11), o estudo de caso é “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes”. Tendo em conta a complexidade da realidade, a investigadora tem também que enfatizar a multiplicidade das dimensões que se apresentam nas determinadas situações, tais como as divergências e os conflitos típicos das sociedades, para alcançar uma compreensão mais completa do fenómeno estudado (Godoy 1995: 26).

Raramente o estudo de caso apresenta-se diante da investigadora sem que ela o tenha procurado, embora isto possa acontecer excecionalmente; mais comumente, a investigadora escolhe a unidade a analisar (idem). Stake (2009: 19) individualizou dois tipos de escolha que a investigadora pode fazer para definir qual caso pretende analisar. Num primeiro caso, a unidade a estudar não é escolhida, mas é-lhe dada com obrigatoriedade como objeto de estudo e a investigadora tem que aceitar. Pode tratar-se, por exemplo no âmbito da educação, de um aluno com exigências particulares, de um programa novo a avaliar, etc. Stake definiu este tipo de estudo caso como intrínseco, pela ausência de escolha. Quando, pelo contrário, a investigadora tem de enfrentar um problema de investigação, uma perplexidade ou a compreensão de um fenómeno, ela pode sentir a necessidade de estudar um caso em particular para alcançar um conhecimento mais profundo. Stake falou, neste caso, de estudo de caso instrumental, pois visa adicionar um elemento a mais – o estudo de caso – ao conhecimento sobre uma temática particular. Stake acrescentou outro tipo de estudos de caso, ou seja, os estudos de caso coletivos (chamados também múltiplos) onde se comparam vários estudos de caso individuais. Mas Stake (idem: 17) realçou que até nos estudos de comparação de casos, cada caso, embora possa apresentar características semelhantes, é único em muitos aspetos e o que é analisado neste caso são ao mesmo tempo as suas semelhanças e as suas singularidades e, neste sentido, a análise não visa compreender outros casos, mas o caso específico objeto de estudo (Gibbert et al. 2008:

1468). Nos anos '90 pensava-se que um estudo com múltiplos casos podia ser utilizado para construir teorias, mas isto já não é considerado válido numa perspetiva de rigor metodológico (idem: 1469), pois, como frisou Stake (2009: 23) “o verdadeiro objetivo do estudo de caso é a particularização, não a generalização”.

Godoy (1995: 26) destacou que, pela sua natureza exploratória e descritiva, o enfoque da investigadora tem que estar sempre aberto a novas descobertas, novos elementos ou novas dimensões que poderão surgir ao longo do estudo. Neste sentido, a escolha das fontes de informação adequadas é fundamental para a obtenção de dados. Holliday (2004: 731) acrescentou que a investigadora tem de estar preparada para “dissolve boundaries and go on whatever quest is necessary, with whatever investigative tools they can muster, into areas of knowing that they had not imagined.” A investigadora deveria, portanto, ser capaz de manter uma perspetiva externa aos discursos tradicionais de investigação para reinventar a sua abordagem quando necessário.

A recolha de dados é geralmente efetuada em vários momentos no local onde acontece o fenómeno estudado e prevê um conjunto de fontes diversificadas. As técnicas fundamentais são a observação, a entrevista e análise dos documentos, através das quais a investigadora produz relatórios com exemplos e descrições (Godoy 1995: 25-27, Stake 2009: 127). Embora a maior parte da análise de estudos de caso seja de carácter qualitativo, estes podem incluir também recolha de dados e análise de tipo quantitativo (Godoy 1995: 26, Holliday 2004: 731) e, neste caso, haverá também uma série de variáveis para descrever (Stake 2009: 11). Tendo recolhido dados de várias fontes, durante o processo de análise, um aspeto importante para toda a investigação é a interpretação, em que a investigadora tenta chegar a conclusões e fornecer asserções juntando as múltiplas perspetivas e tentando preservar as várias realidades (idem: 23-28).

Gibbert et al. (2008) reconheceram quatro critérios comumente utilizados na tradição positivista para garantir um rigor metodológico na investigação de campo dos estudos de caso: a validade interna, a validade concetual, a validade externa e a confiabilidade.

A validade interna refere-se à relação causal entre as variáveis e os resultados. É chamada também validade lógica, pois diz respeito à lógica e à plausibilidade que está na base da discussão que leva às conclusões da investigação e por isso refere-se à fase da análise dos dados. Foram propostas três medidas para alcançar uma boa validade interna em estudos de caso. Primeiro a investigadora tem que formular uma estrutura de investigação clara, que demonstre a relação entre as variáveis; em segundo lugar, tem de comparar os padrões encontrados com

padrões já existentes noutros contextos; e em terceiro lugar, através da teoria da triangulação tem de verificar os dados adotando perspectivas diversificadas (idem: 1466).

A validade concetual refere-se à qualidade da concetualização ou operacionalização do conceito principal, ou seja, em que medida o estudo investiga realmente o que afirma investigar e, consequentemente, em que medida o procedimento conduz a uma observação da realidade. É, portanto, na fase da recolha de dados que a validade concetual tem de ser tomada em consideração. Duas medidas podem ajudar a investigadora a melhorar esta validade: por um lado ela deveria fornecer uma ligação clara entre as perguntas de investigação iniciais e as conclusões e, por outro lado, ela pode triangular a recolha de dados do mesmo fenómeno utilizando várias estratégias e várias fontes (ibidem: 1466-1468).

A validade externa, também mencionada como generalização, refere-se à crença que as teorias têm de ser demonstradas em vários contextos em que o fenómeno acontece. Como vimos, o estudo de caso não é generalizável, mas há quem tenha alegado que não é generalizável de um ponto de vista estatístico, mas sim analítico, ou seja, não em relação à população objeto de estudo, mas em relação à observação empírica que constrói uma teoria (ibidem: 1468).

A confiabilidade refere-se à ausência de erros casuais ou aleatórios, tornando possível que duas investigadoras seguindo os mesmos passos cheguem às mesmas conclusões. A confiabilidade pode ser alcançada através da transparência da documentação e dos procedimentos e através da replicabilidade, ou seja, a possibilidade de reproduzir o estudo de caso com o suporte de uma base de dados que deverá incluir anotações, documentos e descrições (ibidem: 1468).

Estes quatro tipos de validade não são independentes e estão evidentemente interligados entre eles, pois a existência de cada um acrescenta-se à validade dos outros e o rigor global da investigação, assim como por exemplo, um claro quadro teórico (validade interna) ajuda na relação entre os propósitos de investigação e a escolha dos procedimentos úteis à observação (validade conceitual) que, por sua vez, pode obter confiabilidade através da transparência e que, por fim, pode ter também uma validade externa.

2.3.1.3. Outros métodos de investigação nos estudos linguísticos e no ensino

Nos anos '70, Hymes (1977: 165) escrevia que os estudos linguísticos tinham tido um papel especial em relação aos conceitos de métodos quantitativos e qualitativos. O autor apontou o nascimento da linguística como disciplina autónoma no século passado baseada no surgimento da metodologia qualitativa, afirmando que “the success of linguists in discovering relationships that are capable of rigorous formulation, of patent reliability and validity, without recourse to numbers, has stood as an object lesson”. O sucesso da linguística seria, de facto, devido à

constatação de que os métodos quantitativos não são os únicos métodos rigorosos aplicáveis às ciências humanas, mas que também os métodos qualitativos podem ser igualmente rigorosos. No que diz respeito à linguística (e a antropologia) aplicada aos estudos sobre o ensino, Cazden (1990: 717) individualizou quatro tradições que se vieram a desenvolver ao longo do século passado e que são, nomeadamente: a psicométrica, a análise interacional, a análise do discurso e a etnografia. Os estudos psicométricos dos anos '50 e '60 baseavam-se na comparação da proficiência entre testes por pontos de gramática ou tradução com métodos audiolinguais. No final dos anos '60 e começo dos anos '70 a atenção desviou-se para os processos reais que eram postos em práticas nas aulas e para uma análise mais detalhada da fala dos professores e dos estudantes. Numa primeira abordagem, a análise chamada interacional ocupava-se da codificação no local, passando mais tarde a ser uma análise do discurso, incluindo a transcrição da fala e incorporando na codificação categorias sociolinguísticas mais complexas (idem: 717-718). Este tipo de análise foi amplamente influenciado pelas teorias dos filósofos Bakhtin, Bourdieu e Foucault que destacaram como as relações de poder e o papel das diferentes subjetividades são codificadas em vários níveis de prática discursiva. Nesta perspetiva, a língua não é apenas um tema de estudo, mas também contribui na construção das identidades sociais dos alunos e dos professores e na construção do seu conhecimento (Maybin 2009: 71-72).

Como já vimos no primeiro capítulo, nos anos '70 a sociolinguística desenvolveu-se a partir do antropólogo e linguista Hymes. Isto teve claramente repercussões na metodologia adotada, pois o interesse para o estudo do uso da língua no âmbito do contexto dinâmico da vida social fez com que surgisse a chamada “etnografia da comunicação” (idem). Inicialmente a etnografia foi aplicada no âmbito de estudos antropológicos com populações tribais e minorias culturais, mas estendeu-se a muitas outras disciplinas humanísticas (Godoy 1995: 27). Pode ser entendida, numa aceção ampla como a definiu Fetterman (em Godoy 1995: 27) como “a arte e a ciência de descrever uma cultura ou grupo” ou, como a definiu mais detalhadamente Hammersley (2006 *apud* Maybin 2009: 71) como “a tension between trying to understand the participants’ perspectives from the inside while also viewing them and their behaviour more distantly through the analytical framework constructed by the researcher”. A investigação etnográfica prevê a descrição e análise dos eventos que ocorrem na vida de um grupo feita por parte da investigadora, mas também a (tentativa de) interpretação e compreensão do papel e do significado que estes eventos desempenham na cultura do grupo. O trabalho de campo e a observação são as duas técnicas metodológicas de investigação utilizadas na etnografia, pois permitem um contacto direto e prolongado com o grupo estudado. A recolha de dados é um processo contínuo e inclui vários métodos como as anotações de campo, a gravação da fala

espontânea dos participantes, a coleta de textos escritos ou outros textos, o preenchimento de questionários, entrevistas abertas para aprofundar as várias perspectivas. Os dados são em seguida analisados com o objetivo de identificar categorias, tendências, padrões e relações, utilizando-se os métodos da análise linguística do discurso ou da conversa (Godoy 1995: 29, Maybin 2009: 71, Adamson e Fujimoto-Adamson 2012: 64).

A investigação de tipo etnográfico desenvolveu-se no âmbito da investigação em educação a partir do fim dos anos '80 (Litalien et al. 2012: 195). Em particular, a etnografia, enquanto metodologia qualitativa, presta atenção às variáveis contextuais que ajudam na compreensão dos processos e acontecimentos nas aulas tal como se apresentam em cada ocorrência particular, prestando também atenção às interpretações dos participantes (Cazden 1990: 718). Neste sentido, as entrevistas e os questionários, junto com as gravações que se ocupam de capturar/registar ao minuto o micro-nível da construção linguística do discurso, da aprendizagem e das identidades, contribuem para uma interpretação dos dados mais aprofundada, pois fornecem também as perspectivas dos participantes (Maybin 2009: 71, 76).

As formas linguísticas do discurso são sempre analisadas com base no contexto em que se atualizam e o contexto pode ser aqui entendido como

l'ensemble structuré des traits d'une situation sociale qui peuvent être pertinents pour la production et l'interprétation d'un événement communicatif et du discours produit.... [C'est] un environnement social où se produit l'événement, dynamique et changeant, et qui constitue ce qui est pertinent à tel moment pour telle activité et pour celui qui participe de l'événement (Cambra Giné 2003 *apud* Litalien et al. 2012: 195).

Na investigação etnográfica a investigadora pode ter níveis diferentes de intervenção. Num pólo está a investigadora que atua um tipo de observação passiva e, noutro pólo, a investigadora faz um tipo de observação participante, envolvendo-se nas atividades do grupo que observa, tentando ter ao mesmo tempo uma perspectiva interna e externa e estabelecendo uma ligação entre a teoria e a prática. Entre os dois pólos há vários patamares em que a investigadora pode assumir vários níveis de participação (Litalien et al. 2012: 196).

2.3.2. A escolha do método dos estudos de caso

Para o efeito desta tese, escolheu-se a metodologia dos estudos de caso, porém tendo em consideração também as outras metodologias acima apresentadas. Achou-se que o estudo de caso seria a metodologia mais adequada por várias razões. Primeiro o universo universitário é composto, por natureza, por vários micro-contextos que fazem parte do contexto mais abrangente das universidades, tais como as turmas, os centros de investigação, etc. Um estudo

feito através de pequenos casos permitiria analisar aprofundadamente os casos particulares e seus particulares contextos. Segundo, um estudo levado a cabo através de vários casos, dar-me-ia a possibilidade de estudar realidades diferentes, não só em termos de universidades diferentes, mas também em termos de países diferentes, fornecendo desta forma uma visão mais ampla e mais diversificada ao meu estudo.

Cada estudo de caso escolhido para esta tese representa um micro-contexto em que se analisou aprofundadamente como os participantes atuam em relação ao conceito de competência multilingue, mais acima analisado (cf. 1.3.). Mais especificamente, na discussão final, por cada caso foram tomadas em consideração as perguntas de investigação para analisar se a competência multilingue é usada e desenvolvida nos vários aspetos: social, institucional, individual e discursivo, acrescentando uma última reflexão também sobre os efeitos que esta tem em relação à mobilidade e à inclusão.

Tratando-se de estudos de caso, o contexto foi fundamental para compreender, analisar e triangular os dados e foi, portanto, não só tomado em consideração, mas estudado aprofundadamente. Cada caso foi estudado como um caso singular, mergulhado e profundamente influenciado pelo seu contexto; não se pretendeu, portanto, levar a cabo um estudo comparativo de casos, mas sim um estudo aprofundado de quatro diferentes casos.

Os quatro estudos de caso foram escolhidos com precisão e intencionalmente. O próximo capítulo será dedicado a mostrar em pormenores e com rigor o contexto, a recolha, a elaboração e análise dos dados dos quatro casos; aqui começa-se por apresentar os quatro casos de forma a dar uma panorâmica do que foi o estudo e a justificar a escolha destes mesmos casos.

O primeiro estudo de caso disse respeito a uma turma da unidade curricular “Políticas de língua e de comunicação” do terceiro ano do curso de licenciatura “Língua e comunicação” da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, decorrida no segundo semestre do ano letivo 2015/2016. Foi escolhida esta turma principalmente por duas razões: primeiro por ser composta por alunos locais, portugueses, e por alunos em mobilidade (através do programa Erasmus) provenientes de uma universidade francesa e de uma universidade italiana; e, segundo, pelo método de ensino utilizado pelo professor, que, como veremos mais adiante, permite o uso de várias práticas multilingues ao longo do curso e também prevê um tipo de avaliação final multilingue.

O segundo estudo de caso disse respeito ao CIMA - Centro de Investigação Marinha e Ambiental – da Universidade do Algarve. Foi escolhido este centro de investigação por ser um centro muito ativo do ponto de vista científico e sobretudo por ser um centro em que colaboram

muitos investigadores e investigadoras provenientes de outras universidades europeias e não só.

O terceiro estudo de caso foi realizado na Universitat Rovira i Virgili, na cidade de Tarragona, Catalunha, em Espanha, com um foco particular no International Centre e nos estudantes *incoming*. Foi escolhida esta universidade por ser uma universidade bi ou trilingue, em que as línguas oficiais são catalão e castelhano e em que são também lecionados cursos em inglês, como acontece em muitas outras universidades.

Por fim, o quarto estudo de caso disse respeito ao curso “SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden” do centro de línguas, Sprachenzentrum, da Universität Basel, na Suíça. Foi escolhido este curso por se tratar de um curso universitário livre que, como diz o mesmo título, é centrado pela comunicação multilingue e intercultural.

É fácil de intuir, vendo a panorâmica dos quatro estudos de caso, que foram escolhidos tentando abranger vários aspetos do ensino superior, ou seja, o ensino e a aprendizagem no primeiro; a investigação no segundo; a mobilidade no terceiro; e, por fim, no quarto, a promoção explícita do multilinguismo através da oferta de um curso específico. O que se tentou alcançar, escolhendo estes quatro casos, foi uma visão que possa ser abrangente, incluindo diferentes contextos do ensino superior, em que a competência multilingue possa vir a ser utilizada e desenvolvida. Não se tentou fazer uma comparação entre casos semelhantes, mas sim estudar casos diferentes mergulhados em contextos diferentes que possam contribuir para o estudo da competência multilingue nos principais âmbitos que fazem parte do ensino superior, nomeadamente ensino e aprendizagem, investigação e mobilidade e com o último caso como possível modelo de promoção desta competência a estudar.

Tratando-se de casos bastante diferentes entre si e estudados em contextos diferentes, a recolha dos dados e os instrumentos foram adaptados a cada situação, conforme o que se julgou ser mais adequado em cada caso.

2.3.2.1. Instrumentos

Em seguida, são apresentados sob uma perspetiva metodológica os instrumentos que foram utilizados.

2.3.2.1.1. Observação

A observação é a metodologia utilizada em três dos quatro estudos de caso, sendo um instrumento fundamental e essencial neste tipo de investigação, pois a observação põe a

investigadora numa posição de procura de eventos ou comportamentos dos participantes (Godoy 1995: 27).

O tipo de observação desenvolvido nos estudos de caso foi sistemático e não ocasional, no sentido em que os momentos de observação foram repetidos de uma forma constante, como será explicado mais pormenorizadamente e como é sugerido aqui muito brevemente. No primeiro estudo de caso, na turma da Universidade do Algarve as observações foram levadas a cabo no início e no fim do curso, no International Centre da Universitat Rovira i Virgili as observações decorreram durante as primeiras duas semanas de setembro, período em que a maioria dos estudantes internacionais chega à universidade, e, por fim, no curso da Universität Basel a observação desenvolveu-se durante todas as cinco sessões do curso.

De acordo com Goode e Hatt (1979: 161-170) as observações podem ser distinguidas entre observações armadas e intencionais e observações espontâneas. As primeiras são feitas com o auxílio de uma grelha que consta da lista dos incidentes críticos que interessa observar e registar; já as observações espontâneas são feitas sem grelha e são mais abertas a observar fenómenos inesperados. Para o efeito desta tese, as observações foram principalmente semi-intencionais ou semi-espontâneas. Foi preparada uma lista dos fenómenos que interessava observar para estudar o uso da competência multilingue, como por exemplo *code-switching*, *code-mixing*, utilização de uma *lingua franca*, práticas de intercompreensão, etc., mas esta lista serviu apenas para que a investigadora a tivesse em mente e mantivesse assim a observação focalizada nos elementos linguísticos. De facto, as observações foram espontâneas, feitas através de notas e apontamentos e a grelha com a lista dos incidentes foi feita somente *a posteriori*. Decidiu-se adotar este tipo de observação para alcançar uma perspetiva mais aberta a qualquer tipo de fenómeno não esperado.

No caso do primeiro e do último estudo de caso, a observação teve lugar em duas turmas, tratando-se, portanto, de grupos fechados e bem definidos. No caso da observação no International Centre, pelo contrário, tratou-se de um grupo aberto e, no caso do grupo de investigação, podemos considerar o grupo como um grupo semi-fechado, no sentido em que os indivíduos se conhecem, mas não são obrigados a partilhar o mesmo espaço ao mesmo tempo. No caso dos grupos fechados, o sistema grupo será entendido numa perspetiva sociológica, como conjunto de pessoas que interagem e partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras (Bogdan e Biklen 1994: 91).

A observação pode ter vários graus de participação. No caso de a investigadora observar apenas como uma “espetadora atenta” podemos falar em observação não participante; quando, pelo contrário, ela tem um papel ativo, colocando-se na posição dos outros indivíduos envolvidos,

pode falar-se em observação participante (Godoy 1995: 27). Mais especificamente, Bourdieu (2003: 281) descreveu a observação participante como “the conduct of an ethnologist who immerses her- or himself in a foreign social universe so as to observe an activity, a ritual, or a ceremony while, ideally, taking part in it”. O autor admitiu ao mesmo tempo que se trata de uma posição inerentemente difícil, pois pressupõe uma dupla consciência que não é fácil de alcançar. A investigadora seria neste caso ao mesmo tempo sujeito que atua e objeto que olha para si próprio. No caso da observação participante, a relação entre a investigadora e o contexto observado torna-se complicada, pois, como disse Ladeira (2007: 46) “o observador é parte do contexto sob observação, ao mesmo tempo que modifica e é modificado por este contexto” e, “no entanto, o pesquisador, comprometido com convenções de método científico, deve coletar os seus dados com o mínimo possível de intervenção, mantendo distância entre si e os pesquisados”. De tal forma que parece ainda mais evidente o “dilema da interferência inevitável do observador”. Neste sentido, Bourdieu (2003: 282) já tinha falado em objetivação participante, sugerindo que a investigadora atente em explorar “not the 'lived experience' of the knowing subject but the social conditions of possibility - and therefore the effects and limits - of that experience and, more precisely, of the act of objectivation itself”, sublinhando a importância de objetivar a relação subjetiva do objeto observado.

Os três estudos de caso em que houve observação disseram respeito a diferentes graus de participação. O último estudo de caso, levado a cabo no curso SprachRäume da Universidade de Basileia, foi onde a participação teve um grau maior, participando a própria investigadora em todas as atividades do curso, exatamente como os outros participantes. No caso do estudo de caso na turma da Universidade do Algarve, o envolvimento da observação da investigadora foi semi-participante, pois apenas fez algumas intervenções. Por último, a observação no International Centre da Universitat Rovira i Virgili foi não participante, tendo sido o papel da investigadora apenas o de gravar os momentos de comunicação entre os estudantes e as funcionárias e uma breve observação durante uma reunião de boas-vindas.

2.3.2.1.2. Entrevistas

A entrevista é utilizada no tipo de investigação qualitativa, muitas vezes combinada com outros instrumentos metodológicos, e, como sublinhou Stake (2009: 81), “é a via principal para as realidades múltiplas”.

As entrevistas procuram ser geralmente curtas, rápidas e informais, mas há também situações em que convém optar por entrevistas mais longas e formais (Godoy 1997: 27). As entrevistas podem ainda ser estruturadas, constando de uma lista de perguntas, ou ser livres, ou seja, não

estruturadas (Godoy 1997: 27, Stake 2009: 81-82). As perguntas podem ser mostradas aos entrevistados ou a investigadora pode ter um mapa ou um guião mental dos assuntos principais que quer abordar na entrevista. O que é difícil numa entrevista é manter um equilíbrio entre o guião das perguntas a seguir e o esforço de não desviar o entrevistado para respostas que não daria, deixando-lhe, ao mesmo tempo, a liberdade de contar experiências e histórias únicas (Stake 2009: 81).

Para o efeito desta tese, foram feitas entrevistas em dois estudos de caso e tratou-se de entrevistas semi-estruturadas, ou seja, feitas com base numa lista de assuntos e perguntas que se propôs colocar aos entrevistados, deixando também espaço para uma parte mais livre em que a entrevistadora e os entrevistados pudessem enfrentar temas inesperados, não previstos na lista, mas úteis e interessantes aos fins da investigação.

Durante a entrevista a investigadora pode tomar notas ou pode ainda utilizar um instrumento de gravação, após consentimento do entrevistado, para recolher dados mais precisos (Godoy 1997: 27), como foi feito durante as entrevistas realizadas para os fins desta tese.

2.3.2.1.3. Gravações e transcrições

Durante as observações e as entrevistas, julgou-se útil efetuar uma gravação de áudio para ganhar um grau maior de exatidão ao se reproduzir os fenómenos linguísticos e para assim se poder dispor, no momento da análise dos dados, de elementos mais precisos que ajudassem na triangulação das notas da observação com a gravação. Todas as gravações foram devidamente consentidas pelos intervenientes, respeitando-se todos os procedimentos legais e éticos. Após a gravação dos momentos observados e das entrevistas, houve uma fase de transcrição do áudio que permitiu a elaboração e a análise dos dados.

A transcrição da fala é uma técnica usada comumente pelos investigadores que efetuam estudos linguísticos ou que estudam, através do uso da língua, outras dimensões da vida quotidiana (Green et al. 1997: 172). A crença de que se pode transcrever de uma forma objetiva está subjacente ao ato da transcrição, mas na realidade tratar-se-ia mais de um ato de representação do que de um ato de objetividade, como repararam vários autores (Green et al. 1997, Roberts 1997, Ladeira 2007, Leung e Hawkins 2011).

Green et al. (1997: 172) destacaram como a transcrição é ao mesmo tempo um procedimento representativo e um procedimento interpretativo. De facto, a transcrição é um texto que re-(a)presenta um evento, não é o próprio evento e o que é re-(a)presentado é a construção de dados por parte da investigadora para alcançar objetivos específicos. Neste sentido, a transcrição não é apenas a transposição de um texto falado para um texto escrito: o que está por

detrás da transcrição são também a conceptualização e a interpretação do fenómeno por parte da investigadora, os objetivos da investigação e as teorias que guiam a recolha e a análise dos dados.

Esta re-(a)presentação é também uma questão de ideologia linguística, pois, como sublinhou Roberts (1997: 167-168), “if talk is a social act, then so is transcription” e “anyone who transcribes is working with language in the social world”. A transcrição, de facto, diz respeito às experiências de grupos e estes grupos são, de formas diferentes, definidos por relações sociais de poder. A investigadora que transcreve as palavras pronunciadas em determinados momentos, portanto, evoca também os papéis sociais e as relações que constituem a comunicação que dependem, por sua vez, também da sua própria avaliação da fala pelo facto de ela decidir a forma de escrever.

Como já tinha frisado Duranti (1997 *apud* Lareira 2007: 49), a transcrição de uma conversa não é exatamente como a conversa transcrita, tal como a gravação de uma interação não é exatamente como a interação decorrida. No caso da observação em classes, por exemplo, por detrás de uma conversa há muitos fatores e eventos que formam parte de um conjunto de atividades didáticas ou de um processo de aprendizagem que não é capturável no segmento gravado e transcrito (Leung e Hawkins 2011: 345-346). Para compreender a perceção e as ações dos participantes, a investigadora tem de ir mais além do que é imediatamente perceptível através das gravações, comparando os dados gravados com as notas e os apontamentos tomados durante as observações, que podem oferecer perspetivas diferentes, embora o evento observado seja o mesmo (*idem*). Neste sentido, a gravação pode ser considerada como um olhar (ou neste caso um ouvido) adicional que serve para obter uma maior precisão dos dados e para uma triangulação dos mesmos.

Como já dissemos, a transcrição é uma representação dos dados, que neste caso são as próprias gravações e estas gravações são, por sua vez, reproduções de interações que realmente ocorreram. A particularidade e a vantagem deste tipo de dado é a sua repetibilidade, ou seja a possibilidade de os dados serem ouvidos e estudados inúmeras vezes a fim de apreender mais detalhes e focalizar fenómenos mais aprofundados para a análise. É importante, portanto, que a transcrição seja feita pela própria investigadora, tratando-se de um processo fundamental da compreensão dos dados (Ladeira 2007: 49-50).

Duranti (1997 *apud* Lareira 2007: 49), em relação a alguns princípios teóricos e metodológicos que devem reger um trabalho de transcrição, afirmou que:

- (i) a transcrição é um processo seletivo, cujo formato deve variar de acordo com objetivos de investigação;

- (ii) não há transcrição que consiga reproduzir a situação interacional original;
- (iii) não há transcrição final, mas apenas diferentes versões, ou seja, “produtos analíticos” que devem ser sempre atualizados; e
- (iv) as escolhas para a representação da transcrição devem ser claras e conscientes das implicações teóricas, políticas e éticas para a pesquisa final.

Roberts (1997: 168, 170) pôs a atenção na exatidão e na legibilidade que uma boa transcrição tem de possuir e na explicitação de que a transcrição é, por natureza, construída, “as transcribers, we need to manage the tension between accuracy, readability, and representation-remembering that we are transcribing people when we transcribe talk”.

Dois autores (Roberts 1997: 168-169, Ladeira 2007: 49-50) aconselharam a utilizar a norma padrão (num caso do inglês, noutro caso do português) para obviar a dois problemas: por um lado evitam-se dificuldades de legibilidade e de interpretação e por outro lado evitam-se estigmatizações sociais dos falantes que não a utilizam. Contudo, no que diz respeito à minha investigação, há falantes multilingues em todas as transcrições das gravações e as línguas gravadas e transcritas são português, francês, inglês, castelhano, italiano, catalão e alemão. E, por isso, um dado importante e fundamental a ter em consideração é que muitas vezes são transcrições de falantes não nativos. Isto quer dizer que, como é normal que seja de esperar, os falantes não nativos gravados não utilizam a norma padrão, mas sim interlínguas. Estas interlínguas não são consideradas aqui como desvios da norma padrão, mas, pelo contrário, como estados de aprendizagem das línguas, e os erros (ou seja, os desvios da norma padrão) não são vistos como fatores estigmatizadores, mas como fases fundamentais e passagens inevitáveis do processo de aprendizagem (cf. 1.3.2.). Por esta razão, durante o processo de transcrição, tentou-se transpor a fala como esta ocorreu, incluindo os possíveis erros e desvios das normas padrão e respeitando assim as interlínguas de cada participante, sem que estas fossem consideradas como estigmatizações (é de salientar aqui que não existe estigmatização por parte da investigadora no ato da transcrição, mas isto não quer dizer que não existam relações linguísticas de poder dentro da sociedade e dentro das classes ou dos grupos estudados).

A investigadora que transcreve as interações gravadas tem de utilizar ou elaborar um sistema de transcrição que seja representativo das interações e que seja ao mesmo tempo acurado e legível (Roberts 1997: 167). Consciente de que não existe um sistema totalmente neutro, o que a investigadora deve tentar fazer é utilizar um sistema que tente capturar a fala como esta realmente ocorre, transcrevendo não apenas as palavras ditas, mas também outros detalhes que fazem parte da fala, tais como pausas, interrupções, ênfases, reparos, risos que elucidam o

significado social das ações dos participantes; e não tentando adivinhar o que dizem os falantes, mas mantendo-se fiel ao que os dados realmente permitem ouvir (Ladeira 2007: 50-51).

O sistema de transcrição utilizado nesta tese inspira-se no sistema utilizado por Creese e Blackledge (2010: 113) nas suas transcrições multilingues, mas é adaptado a este estudo específico. Nas transcrições não se distinguiu entre as línguas utilizadas, mesmo que estas fossem pronunciadas no âmbito do mesmo ato de fala e foram deixados para a análise os comentários e reflexões sobre tais usos multilingues. No que diz respeito à transcrição da fala e à sinalização de elementos durante a fala, como risos, pausas, etc., estes foram indicados como segue:

fala	transcrição da fala
/	pausa de até um segundo
//	pausa de mais de um segundo
MAIÚSCULO	gritado
(?)	fala inaudível ou incompreensível
(...)	conversa não reportada por não ser relevante aos fins do estudo ou por ser demasiado longa
[]	pessoa(s) a quem o falante se dirige
(ri-se)	qualquer outra sinalização

A forma de identificação dos participantes nos sistemas de transcrição tem sido polémica e discordante. As escolhas possíveis seriam identificá-los por letras do alfabeto, por categorias identitárias, como professor e aluno, ou pelo primeiro nome próprio (Ladeira 2007: 50). O que se julgou adequado nesta tese foi identificar as categorias identitárias como professor/estudante ou funcionária/estudante e manter o anonimato dentro destas categorias, pondo-se números para identificar os falantes por ordem de intervenção. Assim, por exemplo, nas transcrições das interações nas classes os participantes são identificados como professor, estudante1, estudante2, e assim por diante.

Por fim, foi tida em consideração, sobretudo na fase de análise dos dados gravados, a influência que o ato de gravar teve nos participantes que foram gravados e nas suas interações. Leung e Hawkins (2011: 351) afirmaram que, nas aulas, professores e estudantes acabam por se habituar a ser gravados e isto faz com que a influência não seja tão evidente, mas, mesmo assim, haverá certas coisas que serão ditas ou não serão ditas ou eventos que acontecerão ou não, conforme o grau de consciência dos participantes no processo de gravação e transcrição.

2.3.2.1.4. Questionários

Questionários foram distribuídos a todos os participantes dos quatro estudos de caso desta tese, pois achou-se um instrumento muito útil para recolher informação dos participantes de forma metódica, reagrupável e gerável para a análise.

Como sugeriu Dörney (2003: 31-35), para a elaboração de um questionário, antes de mais, é preciso esclarecer o problema de investigação e identificar os conceitos críticos a inserir no questionário. Depois de ter feito uma breve lista com as áreas de conteúdo específicas, proceder-se-á por cada lista a individuar os vários aspetos que formarão os itens do questionário.

Como será ilustrado para cada um dos estudos de caso, por cada questionário submetido foi antes criada uma grelha dividida por temas específicos e por cada um foram pensadas entre 1 a 6 perguntas para aprofundar vários aspetos de cada tema.

Os questionários, continuando com as sugestões de Dörney (2003: 8), devem conter três tipos de perguntas: factuais, comportamentais e atitudinais. As perguntas factuais são usadas para obter informações sobre quem são os respondentes, recolhendo dados sobre a idade, o género, a proveniência, o nível de instrução, a ocupação e tudo o que possa ser relevante para interpretar os dados dos inquéritos, como, por exemplo, neste caso, o repertório linguístico. As perguntas comportamentais dizem respeito às ações dos respondentes, o que fazem e o que fizeram no passado, ou seja, a sua história pessoal, o seu estilo de vida e os seus hábitos sobre um determinado assunto. Já as perguntas atitudinais servem para compreender o que os respondentes pensam, mais especificamente as suas atitudes, opiniões, crenças, preferências, valores e interesses.

As perguntas comportamentais e atitudinais costumam prever respostas através das assim chamadas *multi-item scales*, ou seja, vários pontos de um *continuum* de uma escala e que indicam graus diferentes de uma categoria (idem: 36-46). Conforme a pergunta, estas categorias podem ser de natureza diferente: frequência, qualidade, intensidade ou opinião e a cada ponto é atribuído um valor que ajudará na codificação e na análise. A primeira escala deste tipo foi inventada por Rensis Likert nos anos '30 e continua ainda hoje como a mais famosa. A escala Likert original contava com 5 opções de resposta:

strongly agree	agree	neither agree or disagree	disagree	strongly disagree
----------------	-------	---------------------------	----------	-------------------

Hoje utilizam-se escalas de 2 a 7 opções e é debatida a questão de utilizar uma lista de opções par ou ímpar. Segundo Dörney, é preferível fornecer uma escala par para evitar possíveis respostas no grau central, dadas para se ficar neutral, sem se tomar uma posição.

Além das escalas Likert, existem outros tipos de escalas, como por exemplo as escalas de diferencial semântico (*semantic differential scale*), que servem para dar juízos sobre uma declaração e que constam de dois pólos, como por exemplo:

fácil	_____	_____	_____	difícil
-------	-------	-------	-------	---------

em que os respondentes têm de escolher o grau que acham mais adequado à questão. As categorias podem ser de natureza variada: de avaliação (bom-mau, sábio-tonto, honesto-desonesto), de potência (forte-fraco, duro-suave, útil-inútil) ou de atividade (ativo-passivo, tenso/nervoso-relaxado, rápido-lento). Também neste caso, as respostas podem ser convertidas numa escala numérica para facilitar a elaboração dos dados (*idem*).

Existem ainda os itens verdadeiro-falso (*true-false items*) que prevêm uma resposta polarizada sim-não e que podem incluir uma posição central como “neutral”, “não sei”, “indecidido” para evitar o viés aquiescente, ou seja, a tendência para responder afirmativamente (*ibidem*).

Sim	Neutral / Não sei / Indecidido	Não
-----	-----------------------------------	-----

Dörney (2003: 43) falou ainda nos itens de escolha múltipla (*multiple-choice items*) utilizados quando os respondentes têm de responder escolhendo entre várias opções. É possível deixar aos respondentes a possibilidade de escolher entre mais de uma opção ou ainda de as numerar por ordem de preferência. Também neste caso, o autor aconselhou adicionar uma opção para quem não se reconhece em nenhuma das opções oferecidas, como por exemplo: “não sei”, “não aplicável” ou “outro” deixando-se o espaço para especificar. Dörney apresentou outros tipos de perguntas possíveis a serem usados em questionários. Nesta breve resenha foram apresentados apenas os tipos de escalas que estiveram presentes nos questionários submetidos aos participantes dos estudos de caso desta tese. Os questionários ainda podem ter duas ou três perguntas finais abertas, em que os respondentes podem ter a ocasião de aproveitar mais espaço para deixar a sua opinião. Os questionários desta tese incluíram esta opção.

As perguntas têm de ser bastante claras e simples para serem compreendidas por todos e porque o tempo para os respondentes preencherem o questionário é muitas vezes limitado. Neste sentido, o questionário tem de ser curto e até tem que parecer curto no seu *layout*, devendo-se prever uma duração máxima de meia hora para o seu preenchimento. As instruções têm de ser claras e específicas e graficamente evidentes. Estas medidas são tomadas para evitar o “efeito fadiga” que se pode verificar quando o questionário é demasiado longo ou monótono, o que faz com que o respondente dê respostas não verdadeiras para acabar o questionário ou que até

desista. As respostas dos questionários podem ainda ser enviesadas pelo “efeito halo”, ou seja, a tendência para generalizar tudo ou pelo viés da desejabilidade ou prestígio social (*social desirability (or prestige) bias*), ou seja, a eventualidade de o respondente dar respostas falsas para satisfazer a ideia que tem de si mesmo, mentindo à investigadora ou até a ele próprio. Por todas estas razões e para evitar o enviesamento das repostas é aconselhável que a investigadora esteja sempre presente no momento em que os questionários são preenchidos pelos respondentes para poder responder a qualquer dúvida ou questão surgidas (idem: 8, 22).

Segundo Dörney (2003: 25-30), cada questionário deveria começar com um título que contenha o assunto a tratar, a data e o ente organizador. Depois do título, o questionário deverá apresentar as instruções gerais em que se expliquem:

- o tema do estudo e a sua utilidade social;
- a organização e os investigadores responsáveis;
- o esclarecimento de que não existem respostas certas ou erradas;
- a confidencialidade e o anonimato das respostas;
- os agradecimentos.

Se o questionário for preenchido sem a presença da investigadora, deveria conter também um contacto telefónico ou de correio eletrónico para eventuais dúvidas ou questões. E, enfim, o questionário pode incluir também uma nota a pedir o contacto para quem estiver interessado em receber os resultados e um eventual convite a se prestarem como voluntários para uma entrevista. É boa norma concluir reiterando os agradecimentos pela participação.

Além de se ter seguido os conselhos de Dörney, antes da submissão de cada questionário foi preparada uma versão inicial para validação que foi submetida a dois participantes para averiguar que todos os itens eram compreensíveis. Com o auxílio dos seus comentários e sugestões, a versão inicial foi adaptada para se chegar à versão final.

Cada questionário foi escrito e proposto em duas ou mais línguas. Os questionários submetidos aos participantes dos dois casos desenvolvidos na Universidade do Algarve (a turma do curso “Política de Línguas e Comunicação” e o grupo de investigação no CIMA – Centro de Investigação Marinha e Ambiental) foram propostos em língua portuguesa e no caso do CIMA também em língua inglesa. No terceiro caso, aos estudantes internacionais na Universitat Rovira i Virgili, em Tarragona, foi dada a opção de se escolher o questionário em castelhano ou em inglês. E, por fim, no quarto caso, no curso “SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden” da Universidade de Basileia, os participantes puderam escolher os questionários entre quatro línguas: francês, alemão, italiano e inglês.

Todos os dados obtidos foram em seguida codificados para facilitar o processo de análise, como será explicado em 2.3.2.2.

2.3.2.1.4.1. Repertórios linguísticos

Através dos questionários foram extrapolados dados para a criação dos repertórios linguísticos de todos os participantes nos quatro estudos de caso e julga-se que a explicação da criação destes repertórios linguísticos mereça aqui uma secção à parte.

Em cada questionário, na secção das perguntas factuais, foi colocada uma tabela a preencher com as próprias competências linguísticas. Esta tabela foi criada tendo como referência os estudos de Gazzola et al. (2016: 8) em que várias etiquetas são utilizadas para encontrar variáveis e para estabelecer os diferentes tipos de aprendizagem linguística dos respondentes, recriando assim os seus repertórios linguísticos. As etiquetas que os autores utilizam são as seguintes:

CHLD: having used the foreign language concerned at home during childhood and teen years

EVG: taking or having taken evening foreign-language classes or private tuition

IMM: having been enrolled in for a period of 6 months or more in a school where the foreign language is the medium of education for part or all of the curriculum (full or partial immersion)

LIV: having lived for a period of 6 months or more, after the age of 5, in a country of region where the target language is used

SELF: having engaged in self-study of the foreign language using books and audio-visual materials

SUBJ: having studied the foreign language as a subject

STAYS: having been through one or more language stays, each lasting three weeks or more, with the explicit goal to learn or improve foreign language skills in the language concerned

YOUTH: having regularly used the foreign language concerned at home during childhood and teen years

CST: constant (effect of other, unobserved variables)

Estas etiquetas foram adaptadas à investigação desta tese. Foram mantidas as etiquetas consideradas úteis, adaptando-as para estudar os repertórios linguísticos dos participantes nesta investigação, foram eliminadas aquelas não necessárias e foi adicionada uma última etiqueta para recolher informação também sobre os conhecimentos linguísticos básicos dos respondentes.

As etiquetas utilizadas nos quatro estudos de caso foram:

Línguas 1	as línguas que aprendeu enquanto aprendia a falar
Línguas estrangeiras	a(s) língua(s) que aprendeu a partir do ensino básico até ao ensino superior como línguas estrangeiras e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (acima de B1)
Línguas 2	as línguas aprendidas em contextos de imersão (ex. migração para outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região) e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (B1-B2-C1-C2)
Conhecimentos básicos	línguas em que tem alguns conhecimentos básicos devido a estadias breves ou a cursos básicos ou por outras razões (A1-A2)

Tabela 1. Etiquetas dos repertórios linguísticos utilizadas em todos os estudos de caso.

Em dois casos foi adicionada uma etiqueta a mais por se julgar que pudesse ser relevante para o caso em apreço. Nomeadamente, no primeiro estudo de caso, na turma “Políticas de língua e de comunicação”, e no quarto estudo de caso, no curso “SprachRäume”, foi adicionada a etiqueta “Línguas de ensino”, distinguindo-se entre as línguas de ensino utilizadas como meio de instrução e as línguas estudadas como línguas estrangeiras:

Línguas de ensino	a(s) língua(s) utilizada(s) no seu ensino básico e secundário como meio de instrução (para disciplinas como história, matemática, etc.)
-------------------	---

Tabela 2. Etiqueta adicionada ao primeiro e ao quarto estudo de caso.

Decidiu-se manter as duas etiquetas separadas por duas razões: por um lado parte dos participantes mudou de país durante o seu percurso escolar e, conseqüentemente, mudou a língua de meio de instrução ou viveu num país onde a língua utilizada no ensino nem sempre corresponde à L1 dos estudantes e, por outro lado, julgou-se importante fazer esta distinção por se tratar de uma turma de estudantes de línguas estrangeiras no primeiro caso e no segundo caso por se tratar de pessoas interessadas em aprender línguas.

Nos questionários dados aos participantes do caso desenvolvido na Universidade de Basileia, na Suíça, foi adicionada mais uma etiqueta: o repertório linguístico foi acrescentado com uma última etiqueta denominada “competência recetiva”. Julgou-se que, tratando-se de um país multilingue, teria sido interessante averiguar se existe, além dos conhecimentos básicos, um conhecimento só recetivo, ou seja, só passivo de algumas das quatro línguas do país ou de outras línguas. Já nos questionários dos outros três casos, julgou-se que a adição desta quinta etiqueta podia criar confusão com a etiqueta “conhecimentos básicos” (uma vez que também neste caso confundiu alguns respondentes).

Receptive competence	ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.
----------------------	---

Tabela 3. Etiqueta adicionada ao quarto estudo de caso.

As etiquetas utilizadas para a recolha de dados sobre os repertórios linguísticos dos respondentes aos questionários por cada estudo de caso podem ser sintetizadas como segue:

Estudo de caso	Etiquetas
Primeiro estudo de caso Turma, UAlg	Línguas 1 Línguas de ensino Línguas estrangeiras Línguas 2 Conhecimentos básicos
Segundo estudo de caso Grupo de investigação, UAlg	Línguas 1 Línguas estrangeiras Línguas 2 Conhecimentos básicos
Terceiro estudo de caso Internacional Centre, URV	Línguas 1 Línguas estrangeiras Línguas 2 Conhecimentos básicos
Quarto estudo de caso Curso “SprachRäume”, Universität Basel	Línguas 1 Línguas de ensino Línguas estrangeiras Línguas 2 Conhecimentos básicos Competência recetiva

Tabela 4. Etiquetas nos quatro estudos de caso para recolher dados sobre os repertórios linguísticos.

Através dos dados recolhidos com estas etiquetas, foi possível a criação de gráficos por cada uma das etiquetas e de gráficos que continham toda a informação sobre os repertórios linguísticos dos respondentes, sendo assim possível também a conseguinte análise dos dados recolhidos. É de sublinhar aqui que as respostas a estas etiquetas foram dadas segundo a perceção que cada um dos respondentes tinha do seu próprio conhecimento linguístico. Isto quer dizer que todos os repertórios linguísticos mostrados na elaboração dos dados dos quatro estudos de caso se baseiam nas perceções linguísticas dos respondentes e numa autoavaliação dos seus conhecimentos linguísticos.

2.3.2.1.5. Documentos

Durante este estudo foi também realizada uma investigação documental. Como explicado em Godoy (1995: 21-22), o material documental pode ser de natureza diversa, incluindo:

os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obra literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes).

Esta tese concentrou-se principalmente nos documentos oficiais e, portanto, nos que são definidos como estatísticos e na informação constante nos *sites* das instituições universitárias objeto de estudo.

Os documentos constituem uma fonte de dados não-reativa, pelo facto de as informações neles contidas não mudarem no tempo e serem, por isso, uma fonte essencial nos estudos que investigam longos períodos de tempo. Nesta tese, os documentos foram úteis, por exemplo, no caso de estudos sobre os estudantes internacionais na Universidade Rovira i Virgili, pois permitiram fazer uma comparação estatística com os anos anteriores.

2.3.2.2. Análise

Como sugeriu Godoy (1995: 27, 29) o processo de análise não deveria ser apenas uma fase a seguir à da recolha de dados, mas deveria ser constante durante as várias fases da investigação, acompanhando a investigadora desde o momento em que ela selecione o problema a estudar até escrever a última frase do seu relatório. Isto provocaria um confronto constante dos dados com as questões e as proposições orientadoras do estudo e permitiria uma afinação gradual e constante das explicações e interpretações da análise teórica dos dados empíricos. A relação entre as perguntas de investigação e a análise é muito complexa, pois as duas componentes influenciam-se reciprocamente durante todas as fases da investigação: a análise não é apenas um processo que se desenvolve durante todas as fases da investigação guiada pelas perguntas, mas também a análise pode ajudar a melhor reformular as mesmas perguntas de investigação. De acordo com Stake (2009: 48-49), as melhores perguntas de investigação emergem, de facto, durante o estudo e a importância de haver boas perguntas é de particular relevância para os estudos de caso “porque o caso e o contexto são infinitamente complexos e os fenómenos são fluidos e esquivos. Levado por uma torrente de acontecimentos, o investigador procura algo onde se agarrar”.

Nesta tese, a análise dos dados dos quatro estudos de caso teve três componentes principais: a descrição do contexto e da metodologia utilizada, a elaboração e análise dos dados e a interpretação dos dados, com conseguinte resposta às perguntas de investigação. Estas componentes são descritas aqui separadamente, mas obviamente estão estritamente interligadas. Por exemplo, da elaboração dos dados dependem a descrição do contexto e a interpretação dos dados, mas também a interpretação dos dados e a descrição do contexto possuem uma particular interdependência, pois sem a existência de uma das duas não podia existir a outra.

As componentes aqui individualizadas poderiam corresponder aos três diferentes tipos de análise conceptual listadas por Wolcott (1994: 12 *apud* Leung e Hawkins 2011) úteis para o processo de análise na investigação qualitativa e que são as seguintes:

- Description addresses the question, "What is going on here?"
- Analysis addresses the identification of essential features and systematic description of interrelationships among them - in short, how things work ... [At this stage the researcher will draw upon analytic terms to help extend the description, e.g., literacy events and practices]
- Interpretation addresses processual questions of meanings and contexts: how does it all mean?" "What is to be made of it all?" [Here the description and the analysis are related to larger theoretical questions derived from fields of study, conceptual frameworks, etc.]

O autor ainda ressaltou que estes três tipos de análise não têm de ser sequenciais e que as fronteiras entre eles não são rígidas, mas que, pelo contrário, estes três tipos de análise estão numa contínua sobreposição.

2.3.2.2.1. *Descrição do contexto*

Como já tivemos a oportunidade de ver (cf. 2.3.1.2.), o contexto, junto com a sua descrição, é um elemento fundamental dos estudos de caso que por isso mereceu uma parte importante nas secções dedicadas aos quatro estudos de caso, representando um elemento relevante para a análise dos dados.

Já nos anos '90 Cazden (1990: 720-722) constatou que o termo “contexto” é inerentemente problemático: quanto é suficiente que a investigadora estude o contexto para levar a cabo uma investigação? Van Lier (*apud* Cazden 1990: 720-722) tinha já reconhecido a existência de dois tipos de contextos: “local” e “não local”. O “não local” diz respeito às forças externas, enquanto o contexto “local”, chamado também “microetnografia”, diz respeito ao contexto imediato das atividades e do discurso e pode ser captado através da análise do discurso.

Cazden (1990: 722-723) falou ainda em mais dois tipos de contextos, importantes sobretudo nos estudos sobre classes, mas não só. Trata-se, por um lado, do *background* cultural dos participantes, incluindo as suas experiências e as suas expectativas, e, por outro lado, do contexto institucional em que está inserido o grupo estudado.

Stake (2009: 80), falando da descrição do contexto nos estudos de caso, aconselhou a se concentrar também no contexto físico-ambiental, fazendo uma descrição minuciosa de todos os que podem ser considerados os elementos que compõem o contexto e sugere, portanto, de descrever tudo no pormenor, não apenas os participantes e as salas de aulas, mas também a disposição/colocação das mesas, etc.

Por fim, é importante ressaltar o que podemos chamar contexto “metodológico”, ou seja, a descrição dos instrumentos utilizados para a recolha de dados, o período de tal recolha e a duração. Assim como fazem, por exemplo, Mazak e Herbas-Donoso (2015: 703), quando descrevem pormenorizadamente a duração total das suas observações na turma estudada, a duração de cada secção, a frequência das observações, o período do ano, qual investigadora foi encarregada de fazer cada observação, qual a metodologia das notas de campo e quantas horas foram acompanhadas também por gravações de áudio.

Portanto, resumindo as opiniões dos vários autores, a descrição do contexto deveria conter em si pelo menos os seguintes elementos, que podem ser sintetizados como segue:

- contexto metodológico;
- contexto institucional;
- contexto do ambiente;
- contexto dos participantes;
- contexto dos enunciados.

2.3.2.2.2. Elaboração e análise dos dados

De acordo com Stake (2009: 44-47, 93), a fase da elaboração dos dados consiste essencialmente na codificação dos dados que ajuda a desenvolver a compreensão dos mesmos. Esta codificação exige uma identificação inicial das variáveis relevantes e das situações em que as variáveis são observáveis, assim como uma identificação inicial das situações em que as perguntas para as questões problemáticas se tornam evidentes para a compreensão da interpretação. As variáveis são, por sua vez, divisíveis em categorias que descrevam acontecimentos ou fenómenos objetos de estudo. Tais categorias podem corresponder a categorias já existentes na literatura ou muitas vezes ser inventadas *ad hoc* pela investigadora. Estas categorias constituirão padrões quando a sua ocorrência for notável para a construção de significados e para a compreensão do caso. Em muitos casos, os padrões são conhecidos à partida, pois são parte fundamental das perguntas de investigação e são usados como modelos, outras vezes eles podem surgir inesperadamente durante o processo de análise. Este tipo de codificação ajuda a investigadora a lidar com a complexidade dos casos, devendo, porém, sempre ter presentes os limites que esta codificação pode ter.

Stake (2009: 87-93) concluiu que no fundo analisar quer dizer fracionar. Fracionam-se os dados, as observações e as impressões dos estudos de caso para se poder obter uma codificação que ajude e guie a compreensão e a interpretação. No que diz respeito aos estudos de caso, Stake (idem) distinguiu dois métodos de elaboração dos dados: a interpretação direta da

circunstância individual e a agregação de circunstâncias. Neste sentido, é mesmo durante a fase de análise que as técnicas qualitativas e quantitativas são mais semelhantes. A investigação qualitativa concentra-se na circunstância, tentando fracioná-la e depois reconstituí-la mais significativamente, enquanto a investigação quantitativa procura um conjunto de circunstâncias e separa-as partindo de um agregado.

Já nos anos '70, Hymes (1972: 65 *apud* Ladeira 2007: 53-54) tinha proposto um modelo para codificar de forma sistemática os vários elementos observados na interação, chamado *Speaking*, em que cada letra corresponde a um aspeto de um evento comunicativo:

1. Setting and scene (cenário)
2. Participants (participantes)
3. Ends (objetivos)
4. Act-sequence (sequência de atos)
5. Key (clave, ou seja, o “tom” do evento)
6. Instrumentalities (instrumentos utilizados)
7. Norms (normas de interação)
8. Genre (género do evento)

No que diz respeito à análise da conversa (Ladeira 2007: 51-53), para elaborar e codificar os dados, a investigadora procura padrões na organização sequencial da fala-em-interação de um fenómeno linguístico específico para assim afirmar e explicar o uso estratégico de sequências conversacionais. Esta metodologia de análise compõe-se de três fases: a primeira é a da localização de fenómenos pertinentes aos fins da investigação; a segunda, depois de se ter recolhido um certo número de recorrências do fenómeno, é descrever os casos particulares encontrados, pondo-os em relação com o seu contexto sequencial, isto é, com o que os antecede e o que lhes sucede; e, enfim, a terceira prevê que a investigadora volte aos dados para verificar se é possível dar ao fenómeno em questão a mesma explicação no resto da conversação estudada para assim fornecer uma explicação do padrão sequencial. Este tipo de análise visa estudar grandes coleções de dados por meio de recorrências, mas também é possível analisar sequências singulares, observando detalhes interacionais e estratégicos significantes de algum extrato de produção de falas específicas e descrevendo características específicas dos casos particulares. Enquanto a análise da conversa se concentra nos fenómenos linguísticos a decorrer, a análise do discurso concentra-se mais nas ideologias e crenças que surgem do discurso através da língua (Mazak e Herbas-Donoso 2014: 34-35).

Serão sintetizados aqui alguns exemplos de análise e de codificação de dados em contextos de educação. Por exemplo Chaudron (1988 em Cazden 1990: 718-720) tinha individuado três funções gerais da fala do professor em aulas de línguas: a primeira é o *input* do professor em

que é possível reconhecer várias estratégias com um ritmo mais lento, uma pronúncia exagerada, uma simplificação do vocabulário e da sintaxe e mais auto-repetições; a segunda é a função metalinguística que ele chama de “metafala” (*metatalk*) quando o professor passa do significado à forma do mesmo; e a terceira é a construção de como a fala molda o contexto para o uso linguístico dos estudantes e como estrutura a sua participação. O autor individualizou ainda 26 estratégias adotadas pelos aprendentes que se podem agregar em três categorias: metacognitiva (como o auto-monitoramento), cognitiva (como as repetições) e socio-afetiva (como as questões para clarificações).

Um exemplo mais recente pode ser o do estudo de Mazak e Herbas-Donoso (2015). O foco deste estudo foi o uso da língua numa turma de ciências numa Universidade de Porto Rico. Inicialmente as estudosas eram concentradas no *code-switching*, mas optaram por utilizar o conceito mais abrangente de *translanguaging*, pois deram-se conta de que as interações bilíngues nas aulas eram muito mais complicadas do que pensavam. Chamaram às várias categorias que encontravam “*translanguaging events*”, que foram em seguida agrupadas nas seguintes “*translanguaging practices*” (Mazak e Herbas-Donoso 2015: 704-705):

- (1) using English key terminology in discussion of scientific content in Spanish
- (2) reading text in English and talking about it in Spanish
- (3) using Spanish cognates while referring to English text
- (4) talking about figures labeled in English using Spanish
- (5) pronouncing English acronyms in Spanish

Depois de terem agrupado as várias práticas, as autoras fizeram mais uma reconceptualização, perguntando-se como o translanguismo estava a funcionar pedagogicamente nas aulas e assim alcançando três pontos analíticos principais que surgiram desta segunda fase de análise:

- (1) The use of texts entirely in English and codemeshed texts prompted verbal translanguaging in the classroom.
- (2) Translanguaging activated all students’ meaning-making resources: Spanish, English, and graphic interpretation. [...].
- (3) Translanguaging apprenticed students into the larger scientific discourse community.

Este estudo foi relevante para a fase da elaboração dos dados desta investigação, em particular para o primeiro e o quarto estudos de caso desta tese, tratando-se de um modelo de exemplo de estudo de usos de práticas multilíngues em contextos universitários.

2.3.2.2.3. *Interpretação dos dados*

A fase da interpretação dos dados é delicada e tem de ter em consideração vários elementos. Leung e Hawkins (2011: 346-347) ressaltaram a dupla natureza da interpretação dos dados: por

um lado, através da triangulação, a investigadora procura interpretar os dados a partir do maior número de perspetivas diferentes, por outro lado, ela é também consciente de que, por mais que se esforce, não pode saber e compreender tudo. Os autores (idem: 350) frisaram ainda que “no analysis can be neutral or objective” porque de facto o foco da investigação depende dos interesses e das perspetivas da investigadora.

Além disso, durante a fase de interpretação dos dados existe um viés relevante que é a eventualidade de atribuir ou impor significados onde não existem, sobretudo quando se trata de explicar eventos ou interpretar as perceções dos participantes. A investigadora tem de ter muito cuidado para evitar este tipo de viés devido à inevitável subjetividade e tem de estar sempre consciente dos riscos e dos limites da interpretação (ibidem: 353).

2.3.2.3. Ética

No que diz respeito à ética, Godoy (1995: 26-27) sublinhou que os participantes têm o direito de estar informados sobre os principais objetivos do trabalho e sobre o papel da investigadora que deve sempre ser esclarecido. Uma compreensão inadequada destes dois pontos por parte dos participantes pode ter o efeito de influenciar as respostas ou os seus comportamentos, alterando os dados obtidos. É por isso importante fazer um esclarecimento desde o início da investigação para assim se obter a confiança dos participantes. Além disso, é também importante pedir uma permissão formal ao responsável principal da unidade em estudo.

Stake (2009: 74-75) especificou do que devem constar os pedidos de consentimento de investigação: a natureza do estudo de caso, o patrocinador, a atividade pretendida, os principais problemas, o espaço de tempo e o encargo para as partes envolvidas. Os acordos podem ser verbais, mas é recomendável também um consentimento escrito para que conste nos registos. Seguindo estas guias, durante toda a investigação foram tomadas medidas para salvaguardar a privacidade e o anonimato dos participantes, que foram sempre informados acerca dos objetivos da tese e da proteção do seu anonimato.

2.3.2.4. Reflexão crítica sobre a origem da metodologia

Como destacou Gobo (2011: 417-418), a Europa e os Estados Unidos da América têm sido o berço da metodologia contemporânea. De facto, a maioria do conhecimento metodológico nas ciências sociais usado hoje em dia no mundo tem sido inventado por uma cultura académica

“ocidental”²⁴, fazendo com que se trate de um dos setores do conhecimento dos mais globalizados.

De acordo com Gobo (2011: 418-420), a metodologia contemporânea surgiu na Europa por volta dos anos 1850, mais especificamente em França, espalhando-se pouco depois no Reino Unido e em seguida na Europa do Oeste e nos Estados Unidos. A partir dos anos 1950, por sua vez, a metodologia difundiu-se dos Estados Unidos para a Europa, a chamada América Latina e uma considerável parte do resto do mundo. Assistiu-se, assim, a uma sorte de colonização (neste caso americanização²⁵) e globalização da metodologia com a prevaricação da cultura estadunidense e anglófona e com uma comprovada dominação nas ciências e na metodologia por parte dos Estados Unidos e do Reino Unido (na onda da mesma globalização da dominação económica, cultural e política que os Estados Unidos têm tido após a Segunda Guerra Mundial). Os métodos de investigação locais que existiam em muitos países foram afetados ou até ultrapassados pelos métodos e técnicas provenientes dos Estados Unidos. Alguns exemplos de técnicas e métodos exportados pela cultura académica estadunidense são a escala Likert (cf. 3.2.2.1.4.) inventada pelo estadunidense Rensis Likert e hoje em dia utilizada como metodologia comprovada no mundo inteiro, e as sondagens de opiniões (*survey*), nascidas no início dos anos '30 nos Estados Unidos e difundidas como modelo metodológico primeiro na Europa e em seguida na América Central e do Sul, Ásia e África. Em relação a esta técnica metodológica, foram enviados cientistas a universidades estadunidenses e europeias para treinar e aprender em centros de investigação “ocidentais”. A adoção do modelo do inquérito foi associada à ideia de modernização e progresso científico, enquanto as formas de investigação das culturas locais começaram a ser consideradas obsoletas.

Os métodos de investigação concebidos pelos autores estadunidenses foram descritos e propostos como “*context-free knowledge*” e como instrumentos apropriados para estudar qualquer cultura. Porém, como frisou o autor, eles são, pelo contrário, produtos de culturas locais que se tornaram num modelo de conhecimento geral com o pretexto de serem princípios livres de contextos.

Na onda da influência económica, política e cultural estadunidense, o inglês também foi afetado e tornou-se numa língua extremamente forte, tais como foram no passado o latim durante a

²⁴ O termo ocidental é aqui posto entre aspas pela autora da tese, pois o mesmo conceito de ocidente é dependente da perspetiva com que se olha para o mundo, ou seja, neste caso, a partir de uma perspetiva marcadamente eurocêntrica.

²⁵ O autor neste caso utiliza o termo americanização, mas talvez fosse mais adequado utilizar o termo “estadunização” que será utilizado nesta secção junto com o adjetivo estadunidense, embora o autor continue a utilizar os termos americano/americanização.

dominação romana ou o francês entre os séculos XIX e XX. O uso do inglês influenciou notavelmente a globalização da metodologia de cunho anglófono e, tal como aconteceu com os instrumentos metodológicos, surgiu uma lenta e tácita justaposição entre uma língua de um contexto local e o contexto internacional. O que era uma língua e uma cultura local, a anglo-americana, acabou por se tornar numa língua considerada internacional e universal. Deste assunto, ou seja, do papel que a língua inglesa desempenha no âmbito da investigação internacional, falou-se amplamente em 1.4.1.

Gobo (2011: 428) frisou, enfim, que embora as sociedades atuais, incluindo a Europa e os Estados Unidos, sejam, de facto, sociedades multiculturais, muitos cientistas continuam a utilizar metodologias monoculturais. Seria necessário, nesta altura, descolonizar a metodologia contemporânea, encontrando métodos pós-coloniais que sejam “*culturally flexible*”, ou seja, que entrem em relação com os limites sociológicos da particular situação social objeto de estudo. O autor propôs o uso de uma “*glocalist methodology*” que considere as características das culturas locais mantendo-se internacional/universal ao mesmo tempo.

As observações de Gobo serviram para esta tese porque ofereceram vários pontos de reflexão, contribuindo para acrescentar-lhe a consciência sobre o uso de metodologias predominantemente “ocidentais”. Isto fez com que, por um lado, fossem aprofundadas as particularidades de cada grupo a estudado e, por outro lado, se fosse à procura de estudos não apenas “ocidentais”, mas também de realidades mais marginais em relação ao discurso académico internacional, como foi feito, por exemplo, em 1.4.1 e 1.4.2 (Canagarajah 2010, Adamson e Fujimoto-Adamson 2012, Andersson et al. 2013, Kagwesage 2013, Madiba, 2013) e, por fim, foi favorecida uma bibliografia o mais multilingue possível.

2.4. Síntese do capítulo

O objetivo desta tese é estudar o conceito de competência multilingue e como esta é utilizada e desenvolvida no âmbito do ensino superior, nomeadamente no ensino, na investigação e na internacionalização. As perguntas de investigação visam estudar a competência multilingue nos três níveis – macro, meso e micro: social, institucional e individual, aos quais se adiciona também uma quarta dimensão, que é a dimensão discursiva e uma última parte dedicada à mobilidade e à inclusão e à relação entre elas.

À luz das metodologias presentes nos estudos sociais, decidiu-se para o efeito desta tese escolher o estudo de caso como método principal, pois permite analisar casos diferentes e abranger desta forma os vários aspetos do ensino superior, bem como utilizar como objeto de

estudo casos diferentes em universidades diferentes. Os três primeiros estudos de caso dizem respeito a três âmbitos do ensino superior: ensino/aprendizagem, investigação e internacionalização; o quarto estudo de caso representa um exemplo de promoção da competência multilingue. As universidades são três universidades europeias, cada uma com um contexto linguístico particular: Universidade do Algarve, Universitat Rovira i Virgili e Universität Basel. Não se tratou, portanto, de fazer uma comparação entre os quatro estudos de caso, mas, pelo contrário, os quatro estudos de caso são escolhidos pela sua diversidade e por cada um interessar um âmbito específico do ensino superior.

Os instrumentos utilizados são adaptados a cada estudo de caso, sendo aqueles a recolha documental, a submissão de questionários, a observação participante ou não participante e entrevistas. Estes dois últimos métodos são acompanhados também de gravação e consecutiva transcrição para obter dados mais exatos. Por se tratar de estudos de caso, é dada particular atenção à descrição do contexto, pois o conhecimento e a compreensão deste elemento são de fundamental importância para a análise e interpretação dos dados, incluindo a descrição do contexto linguístico da sociedade e da universidade e dos repertórios linguísticos dos participantes. A fase de análise prevê uma constante triangulação dos dados quer quantitativos quer qualitativos. E, por fim, é dada atenção à questão ética, mantendo sempre o anonimato dos participantes e oferecendo-lhes todas as informações sobre a investigação e o seu contributo na mesma.

3. Estudos de caso

Este capítulo é dedicado aos quatro estudos de caso desenvolvidos na investigação desta tese de doutoramento. Como já explicado, quis-se com estes estudos de caso analisar os vários âmbitos do ensino superior, nomeadamente o ensino, a investigação e a internacionalização nos três primeiros estudos de caso e concluir com um último estudo de caso exemplificativo da promoção da competência multilíngue no ensino superior.

Após a elaboração e a análise dos dados dos quatro estudos de caso, o próximo capítulo conterá uma secção final em que os resultados serão amplamente discutidos, tentando assim responder às perguntas de investigação desta tese.

3.1. Estudo de caso 1: ensino e aprendizagem

Nesta primeira parte do capítulo será desenvolvida a análise do primeiro estudo de caso. Tal como explicado na parte da metodologia dedicada à análise, e tal como foi feito para os outros três estudos de caso, esta parte é dividida em duas secções: a descrição do contexto e da metodologia e a elaboração e análise dos dados. Esta divisão deve-se a questões de ordem e clareza, mas, como já foi dito, as várias partes da análise entrecruzam-se; assim, por exemplo, para descrever o contexto dos participantes foi necessária também a elaboração dos dados dos questionários.

3.1.1. Descrição do contexto e da metodologia

Este primeiro estudo de caso focalizou-se nas aulas da unidade curricular “Políticas de língua e de comunicação” do terceiro ano da licenciatura em Línguas e Comunicação da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve a decorrer no segundo semestre do ano letivo 2015/2016.

A turma tinha 13 estudantes, dos quais 6 eram estudantes locais, inscritos na Universidade do Algarve, e 7 eram estudantes em mobilidade através do programa Erasmus, provenientes de uma universidade francesa e de uma universidade italiana, um professor e a autora desta tese, como observadora, num total de 15 pessoas (mesmo que durante as aulas o número das presenças tenha sido variável). Os repertórios linguísticos dos participantes neste estudo de caso eram bastantes complexos e variados, devido principalmente a três razões: a origem familiar de alguns estudantes e as suas migrações; o facto de metade dos estudantes estarem em mobilidade; e o facto de se tratar de estudantes de uma licenciatura em línguas com várias competências linguísticas adquiridas durante os seus percursos escolar e académico. Como ilustrado e

amplamente discutido na próxima secção de elaboração dos dados dos questionários (cf. 3.1.2.1.), tratou-se de uma turma multilingue, composta também por pessoas que afirmaram ter mais do que uma língua 1 (a partir de agora L1) e em que todos afirmaram terem aprendido ao longo das suas vidas pelo menos duas línguas estrangeiras, embora a níveis diferentes. No que diz respeito ao repertório coletivo da turma, conforme afirmado pelos participantes no preenchimento do questionário, todos possuiriam pelo menos níveis intermédios em português e inglês.

A unidade curricular teve como objetivo fornecer uma introdução geral dos conceitos de multilinguismo, políticas linguísticas e políticas de comunicação numa perspectiva sociolinguística. Tal como se pode ler no resumo da ficha curricular (anexo I):

Esta unidade curricular, para além da análise dos documentos orientadores de políticas linguísticas e comunicativas e de documentos nacionais e europeus, pretende desenvolver diferentes atividades de análise e delineação de estratégias linguísticas e comunicativas e refletir acerca das respetivas implicações na sociedade.

Os conteúdos programáticos foram:

1. Línguas, comunidades e identidades em contextos locais e globais:
 - a. línguas, diversidades e comunicação intercultural
 - b. estatutos das línguas em contacto: línguas e poderes
2. Monolinguismo(s), multilinguismo(s) e comunicação:
 - a. competências linguística, multilingue, comunicativa e cultural
 - b. língua, comunicação e identidade(s)
3. Implicações sociais, culturais e económicas da comunicação, da gestão e da difusão da informação e do conhecimento
4. Necessidades linguísticas e comunicativas: estudos de caso

Ao longo do funcionamento da unidade curricular foram propostas leituras de textos académicos e de divulgação, grande parte deles em inglês e alguns em português. Estes textos foram amplamente discutidos durante as aulas.

A avaliação constou de três elementos, cada um com uma percentagem de incidência na nota final:

- Uma apresentação oral (20%),
- Um ensaio (30%)
- Um trabalho de grupo (máximo três elementos) de estudo de caso a apresentar nas duas últimas semanas de aula e cuja síntese deve ser entregue (50%). Serão avaliadas a síntese escrita (30%) e a apresentação do trabalho (20%) em que os alunos devem demonstrar competência comunicativa multilingue.

No que diz respeito à gestão da comunicação interna da turma, ou seja, as que aqui podemos considerar medidas de políticas linguísticas tomadas por parte do professor desta unidade curricular, elas podem ser resumidas nas seguintes duas “regras linguísticas”, explicadas por parte do professor:

- 1) cada um é livre de falar a língua que mais prefere, sob a condição que o professor possa compreendê-la ou que seja possível traduzi-la para que todos a compreendam;
- 2) cada um é livre de escrever os ensaios na língua que prefere, no âmbito das línguas conhecidas pelo professor;

3) o trabalho em grupos deverá ser feito em três línguas escolhidas pelos próprios estudantes. A primeira regra foi estabelecida para dar aos estudantes a possibilidade e a liberdade de utilizar várias línguas durante as aulas, fazendo com que, por um lado, fosse promovida a inclusão linguística de todos os estudantes, locais e em mobilidade, e, por outro lado, fosse encorajado um uso mais amplo dos seus repertórios linguísticos, tratando-se de alunos de um curso de línguas. A segunda medida visou principalmente oferecer uma possibilidade de inclusão linguística aos alunos em mobilidade; e, por fim, a última medida teve o claro objetivo de estimular a capacidade dos estudantes de usar e desenvolver a sua competência multilingue de uma forma mais estruturada e refletida. Todas estas medidas foram tomadas conscientemente por parte do professor e, somando-se à leitura de textos em inglês, criaram o pressuposto para a realização de muitas práticas multilingues durante as aulas, como veremos mais aprofundadamente na próxima secção (3.1.2.2.).

Apesar do elevado número de estudantes estrangeiros e programas de intercâmbio oferecidos tanto para alunos *incoming* como *outgoing*, a Universidade do Algarve não possui uma política linguística explícita e central no que diz respeito à língua utilizada nos programas. A língua principal de ensino é o português. Segundo dados da página *web* da universidade²⁶, o inglês é utilizado em alguns cursos de mestrado e doutoramento: 17% dos mestrados e 24% dos doutoramentos são ensinados inteiramente em inglês e 8% dos mestrados e 32% dos doutoramentos em português e inglês. Além dos cursos em que é preestabelecido que todas ou uma parte das unidades curriculares seja lecionada em inglês, em alguns outros casos, pode acontecer que os professores que têm aulas com estudantes de várias origens linguísticas escolham o uso de uma única *lingua franca* comum, nomeadamente o inglês na maioria dos casos. A decisão sobre qual língua se deve usar como meio de instrução é deixada principalmente aos professores e à gestão das unidades curriculares (como mostrado nos

²⁶ <http://www.ualg.pt/en/courses/all> [21 de novembro de 2017]

exemplos do segundo estudo de caso, cf. 3.2.1). Porém, não há critérios partilhados para tais decisões, nem existem critérios para a avaliação linguística dos professores que lecionam as próprias disciplinas em língua inglesa. Quanto aos estudantes, existe um critério de admissão aos cursos de licenciatura e mestrado integrado com base no conhecimento da língua de ensino do curso, que deve corresponder a um nível B1 ou B2 (à exceção dos estudantes que tenham frequentado o ensino secundário na língua de ensino). A demonstração de conhecimentos abaixo do nível B1 implica a exclusão da candidatura e os candidatos com um nível B1 são obrigados a frequentar um curso anual da língua de ensino de nível B2 para a transição para o segundo ano (Universidade do Algarve 2015: 36380). O professor da unidade curricular analisada neste estudo decidiu, pelo contrário, evitar o uso de uma única *lingua franca*, permitindo e encorajando o uso de várias línguas, como será ilustrado mais a frente.

O contexto desta unidade curricular previu, de facto, pressupostos para o uso e o desenvolvimento da competência multilingue através de diferentes estratégias: nomeadamente o uso de materiais bibliográficos maioritariamente em inglês e as três "regras linguísticas" - uma para estimular práticas multilingues durante as aulas, outra para favorecer a inclusão linguística, e a outra mais estruturada, para ser utilizada no trabalho final. É de notar também que os conteúdos da unidade curricular e a metodologia utilizada por parte do professor estão estritamente interligados entre eles, pois o multilinguismo discutido pelos estudantes é também posto em prática durante a comunicação nas aulas. Tratou-se, portanto, de uma metodologia que poderíamos aqui chamar "meta-metodologia" que também levou a reflexões metalinguísticas, como veremos mais adiante.

É precisamente por todas estas razões que esta unidade curricular foi escolhida como objeto de estudo para o efeito desta tese: para observar e analisar as práticas linguísticas e as suas consequências pedagógicas no âmbito de uma turma multilingue em que o uso da competência multilingue é promovido e estimulado.

A metodologia usada para estudar este caso consistiu numa observação participante e na submissão de dois questionários. A unidade curricular corresponde a 5 ECTS e tem 44 horas de conteúdo: 13 horas teóricas (T), 26 horas teórico-práticas (TP) e 5 horas de orientação tutorial (OT). A observação foi levada a cabo durante 17 horas, das quais 12 horas TP, 2 horas T e 3 horas durante a apresentação do trabalho final; destas 17 horas, 11 horas foram também gravadas e em seguida transcritas. A informação recolhida durante estas horas de observação foi organizada numa grelha que continha a lista de práticas multilingues, que foram divididas entre ocorrências do professor e ocorrências dos estudantes durante as aulas e durante os grupos de trabalho. As listas serão apresentadas e analisadas durante a fase de elaboração e

interpretação dos dados, na próxima secção (3.1.2.2.1.). A observação participante da própria autora consistiu em estar presente durante as aulas e em poucas intervenções (menos de uma dezena) sobre assuntos de conteúdo ou de terminologia. Tratou-se, portanto, de uma observação com um grau de participação bastante reduzido.

No que diz respeito aos dois questionários submetidos, o primeiro foi entregue no início das aulas e visou recolher informações gerais sobre os estudantes, o professor e a investigadora (com um total de 15 respondentes), tais como o sexo, a proveniência e os seus repertórios linguísticos; o segundo foi entregue em meados das aulas a 10 estudantes (por impossibilidade de submeter o questionário a 3 estudantes que faltaram às aulas) e visou investigar as percepções dos estudantes em três áreas principais: a sua percepção do uso de várias línguas para a análise dos conteúdos das aulas; a sua percepção sobre eventuais problemas linguísticos e terminológicos, e a sua percepção da sua inclusão social e linguística.

3.1.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados

Nesta secção serão elaborados e interpretados os dados recolhidos através dos questionários e das observações e gravações.

3.1.2.1. Questionários

Os dois questionários (anexo II e anexo III) que foram submetidos aos participantes são aqui apresentados juntos de forma a evidenciar os vários tipos de perguntas e de itens. Na tabela a seguir (e em anexo IV na versão completa) todos os itens se encontram reagrupados para sistematizar os dados que se pretendiam alcançar através da submissão dos questionários. Os dados recolhidos serão analisados e discutidos separadamente por cada questionário nas secções a seguir.

Título / data
1. Perguntas factuais 1.1 Dados pessoais 1.2. Repertórios linguísticos
2. Perguntas comportamentais 2.1. Uso de práticas multilingues, desenvolvimento da competência multilingue e dificuldades linguísticas em práticas multilingues
3. Perguntas atitudinais 3.1. Opiniões sobre o multilinguismo nas aulas 3.2. Opiniões sobre mobilidade e inclusão

4. Pergunta avaliativa
4.1. Teste para averiguar a compreensão terminológica
Agradecimentos

Tabela 5. Informação recolhida através dos questionários.

Ambos os questionários se apresentam introduzidos pela data e por um breve título a indicar o assunto e o objetivo dos itens. A explicação do tema da tese, do objetivo da investigação e do direito à privacidade dos dados recolhidos foi feita durante as aulas pela autora desta tese, antecipada de uma pequena introdução por parte do professor, e foi aceite por todos os estudantes.

O primeiro questionário visou recolher informação sobre as características pessoais dos respondentes. Foi-lhes pedido para indicarem se eram estudantes locais, ou seja, inscritos na Universidade do Algarve, ou estudantes em mobilidade, nomeadamente neste caso através do programa Erasmus. Foram perguntados também o sexo, a idade e o curso de licenciatura a que pertenciam os respondentes. No âmbito dos dados pessoais e como objetivo principal deste primeiro questionário, julgou-se importante recolher dados pormenorizados sobre os repertórios linguísticos de todos os participantes.

O segundo questionário continha perguntas comportamentais e atitudinais. Contudo foram mantidas também algumas perguntas factuais sobre a distinção entre estudantes locais / estudantes em mobilidade e sobre o sexo e foi adicionada uma pergunta, realizada com base nas respostas do primeiro questionário, em que se pedia aos respondentes que indicassem a sua L1. Estas três perguntas dos dados pessoais tinham o objetivo de triangular os dados a partir da distinção entre estudantes locais ou em mobilidade ou a partir da sua L1; a distinção do sexo não será tomada como variante, pois no segundo questionário o número de respondentes de sexo masculino foi só um e não se julgou um número relevante para a interpretação de dados neste sentido. As perguntas comportamentais disseram respeito a práticas multilingues usadas pelos alunos e aos problemas terminológicos que podem surgir quando se utilizam várias línguas durante as aulas. Já as perguntas atitudinais disseram respeito às opiniões dos estudantes em relação ao uso de várias línguas durante as aulas e aos temas da mobilidade e da inclusão; este último grupo de perguntas foi distinto para os estudantes locais e os em mobilidade. Por último foi proposto aos respondentes também um pequeno teste para averiguar se as dúvidas terminológicas que tinham surgido durante as aulas tinham sido realmente resolvidas. E em conclusão foram apresentados os agradecimentos.

3.1.2.1.1. Primeiro questionário

Como foi antecipado, o objetivo do primeiro questionário (anexo II) foi o de recolher informação geral sobre os 15 respondentes, com particular atenção aos seus repertórios linguísticos, pois estes são fundamentais para a interpretação e análise dos dados. Tratou-se, portanto, de perguntas de tipo factual e também em parte comportamentais, pois perguntou-se a história linguística dos respondentes.

3.1.2.1.1.1. Dados pessoais

São aqui apresentados os itens com as respetivas respostas de forma organizada para uma melhor compreensão.

Perguntas	Respostas
Estudante <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> em mobilidade	8: 6 estudantes, 1 investigadora, 1 professor 7
Sexo <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> não especificado	11 4
Idade	20 (3), 21 (4), 22 (3), 23, 24 (2), 29, 47
Curso de licenciatura em	Línguas e comunicação (6) Línguas estrangeiras aplicadas ao comercio internacional (LEA) (6) Mediazione linguistica e culturale (1)

Tabela 6. Dados pessoais dos respondentes.

Com estas primeiras perguntas factuais, foi possível recolher informação geral sobre os respondentes, constatando que o grupo foi constituído por 6 estudantes locais, ou seja, inscritos na Universidade do Algarve, 7 estudantes em mobilidade, uma investigadora com o papel de observadora e um professor. Como veremos mais adiante a situação linguística dos respondentes é mais complexa do que parece na simples divisão entre estudantes locais e estudantes em mobilidade, uma vez que, por exemplo, algumas estudantes em mobilidade também tinham como L1 o português. Contudo, esta pergunta foi, de qualquer forma, importante para ter a noção da proporção de estudantes em mobilidade na turma, que, neste caso, ultrapassou a metade do número total de alunos.

Com a segunda pergunta pôde constatar-se a diferença entre géneros na turma, com uma maioria notável de mulheres em comparação aos homens.

A terceira pergunta ofereceu uma panorâmica acerca da idade dos respondentes na altura em que foi preenchido o questionário, que é compreendida entre os 20 e os 24 anos no que diz respeito aos alunos, mais as idades da investigadora e do professor.

A quarta pergunta serviu para saber qual o curso de licenciatura dos estudantes (a doutoranda investigadora e o professor não preencheram com as suas respostas) e constatou-se que também nos casos dos alunos em mobilidade tratava-se de um curso relacionado com o estudo das línguas. No que diz respeito às 6 respostas dadas com “Línguas estrangeiras aplicadas ao comercio internacional (LEA)” trata-se de um curso da Université Jean Monnet da cidade francesa Saint Étienne; enquanto que o curso de licenciatura “Mediazione linguistica e culturale” é da Università degli Studi di Padova, da cidade italiana de Pádua. Curiosamente todos os estudantes franceses, mesmo que em formas diferentes²⁷, escreveram o nome do seu curso traduzindo-o para o português, enquanto a estudante italiana o escreveu em italiano, talvez por saber que a investigadora também era italiana.

3.1.2.1.1.2. Repertórios linguísticos

O item número 5 do questionário disse respeito aos repertórios linguísticos de todos os respondentes: alunos, investigadora e professor. Como foi referido na parte dedicada à metodologia utilizada nos estudos de caso (3.2.2.1.4.1.), as etiquetas criadas para a organização da recolha de informação sobre os repertórios linguísticos basearam-se nas etiquetas de Gazzola et al. (2016: 8), sendo adaptadas a cada caso específico. Quis-se com estas etiquetas obter uma panorâmica sobre os repertórios atuais dos respondentes e sobre a sua história linguística, ou seja, a forma como as línguas que fazem parte dos seus repertórios foram aprendidas. Achou-se importante diferenciar qual foi a língua utilizada como meio de ensino, para averiguar se esta foi diferente da(s) língua(s) 1; quais as línguas aprendidas enquanto disciplinas de línguas estrangeiras e quais as línguas aprendidas em contextos de imersão, em que provavelmente seria constado o português para a maioria dos estudantes em mobilidade.

No questionário foram inseridas muitas línguas como opção: alemão, basco, bretão, cabo-verdiano, castelhano, catalão, corso, flamengo, francês, franco-provençal, inglês, italiano, línguas de oïl, mirandês, occitano/provençal, português, russo, sardo, vêneto. A escolha de inserir todas estas opções foi feita porque na aula anterior à que foi entregue o questionário

²⁷ Línguas estrangeiras aplicadas (3)

Línguas estrangeiras aplicadas no comercio internacional (LEA)

Línguas estrangeiras aplicadas ao comercio internacional

Língua estrangeira aplicada baseado em comercio internacional

falou-se das línguas estudadas pelos alunos da turma e das suas L1 e alguns deles referiram que tinham mais do que uma L1 com particular atenção a duas línguas de Itália que foram inseridas na lista; consequentemente foram inseridas também a maioria das línguas da França para permitir também aos estudantes franceses terem-nas como opção e todas as línguas mencionadas na aula anterior.

Em seguida, cada item é analisado e comentado:

1) **L1:** a(s) língua(s) que aprendeu ao mesmo tempo da sua aquisição da linguagem

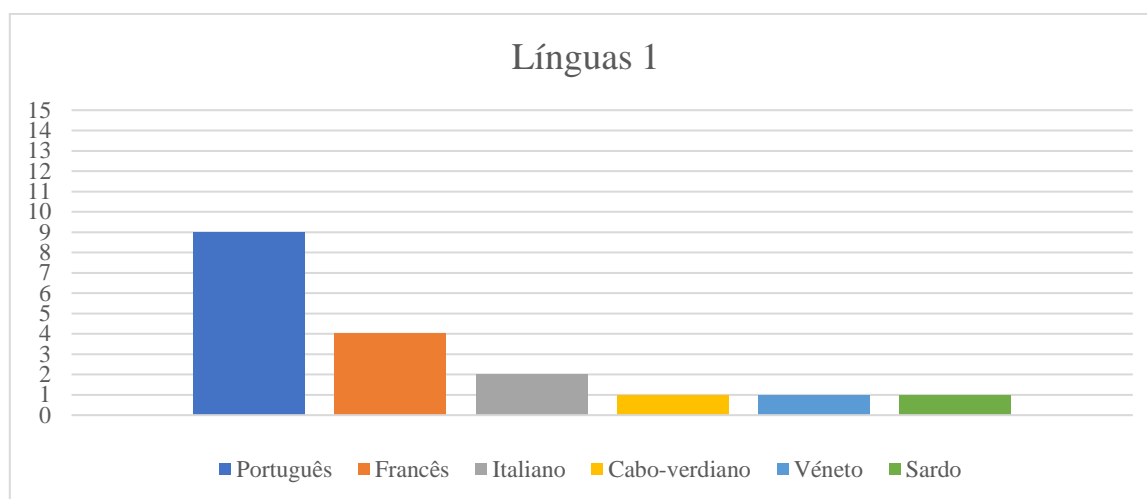


Gráfico 1. Línguas 1 dos respondentes.

Pode ver-se pelo gráfico que ilustra as respostas dos respondentes que se tratou de um grupo com uma discreta variedade de L1. Repara-se logo que as respostas são mais de 15, o número de respondentes, pois duas estudantes afirmaram ter mais de uma L1, mais especificamente uma afirmou ter como L1 o italiano, o véneto e o sardo (o primeiro por ter crescido na região do Véneto onde se fala correntemente a língua véneta ao lado do italiano e o segundo pelas origens sardas de um dos seus ramos familiares²⁸) e outra estudante afirmou ter como L1 a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana (falada onde nasceu). Pode notar-se também que o número de respondentes com o português como L1 é superior à metade e é também superior ao número de estudantes locais mais o professor. Isto verifica-se por duas estudantes da universidade francesa terem origens lusófonas. De facto, como é mostrado no gráfico seguinte, em que foram selecionados só os dados relativos aos estudantes (excluindo os da investigadora e do professor), a separação entre estudantes locais e estudantes em mobilidade não corresponde perfeitamente no que diz respeito às suas L1, pois duas estudantes em mobilidade têm a mesma L1 dos estudantes locais. Isto foi, provavelmente, como se pode deduzir, uma das razões que

²⁸ Afirmação feita na mencionada aula anterior à aula em que foi dado o questionário.

incidiram na escolha destas duas estudantes do país onde fazer o período de mobilidade através do programa Erasmus. O que interessa aqui é o que é importante para este estudo de caso é o papel de intermediárias que estas duas estudantes desempenharam em algumas ocasiões por terem facilidade quer com a língua portuguesa quer com a francesa.

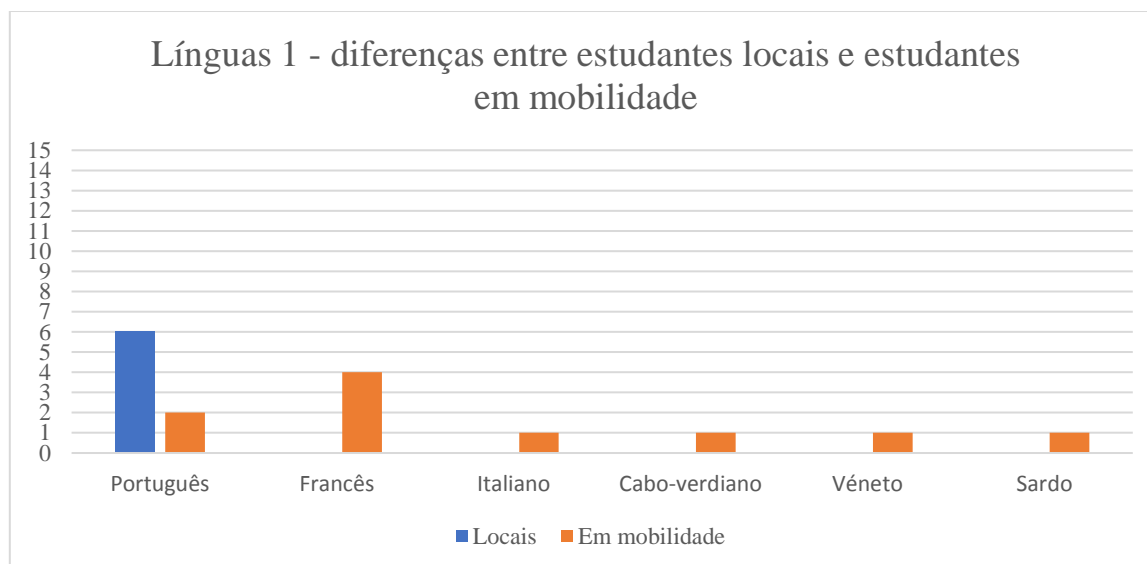


Gráfico 2. Diferenças entre as línguas 1 dos estudantes locais e dos estudantes em mobilidade.

2) **Le:** a(s) língua(s) utilizada(s) no seu ensino básico e secundário como meio de instrução (para disciplinas como história, matemática, etc.)

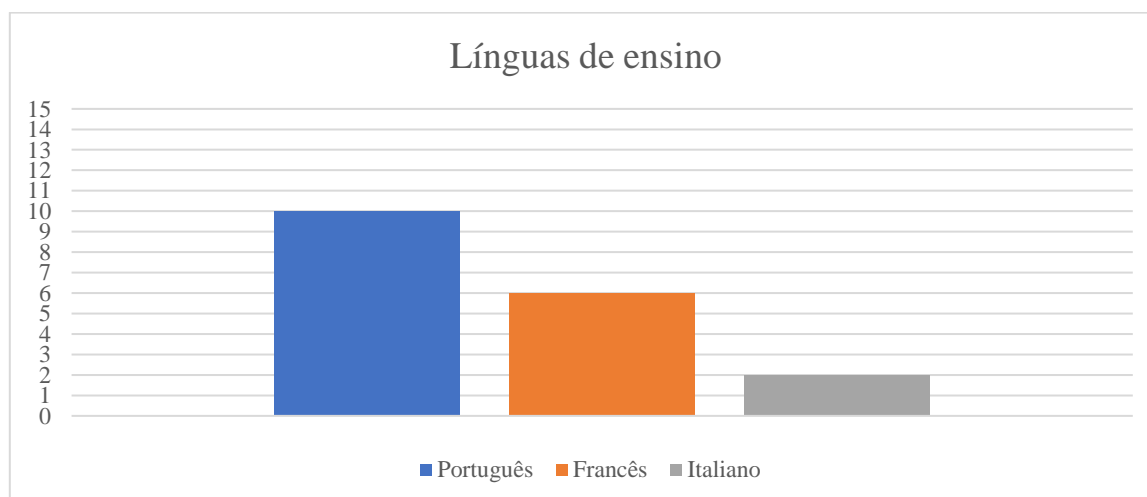


Gráfico 3. Línguas de ensino dos respondentes.

Através deste gráfico, pode ver-se que as línguas usadas no ensino básico dos respondentes foram três: português, francês e italiano. Nota-se, portanto, a diferença entre as L1 que eram 6 e as línguas de ensino que foram apenas 3. Também neste caso o número de respostas é superior ao número de respondentes porque, de facto, três deles afirmaram ter tido duas línguas, o

português e o francês, usadas como meio de instrução no ensino básico e secundário: um deles foi o professor, outra foi a estudante em mobilidade de origem portuguesa e outra estudante em mobilidade. Julga-se neste caso que houve um problema de compreensão no preenchimento do questionário por parte desta última respondente, talvez por não ter percebido que se requeria as línguas utilizadas apenas até ao ensino secundário e não superior.

- 3) **LE:** a(s) língua(s) que aprendeu a partir do ensino básico até ao ensino superior como línguas estrangeiras e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (acima de B1)

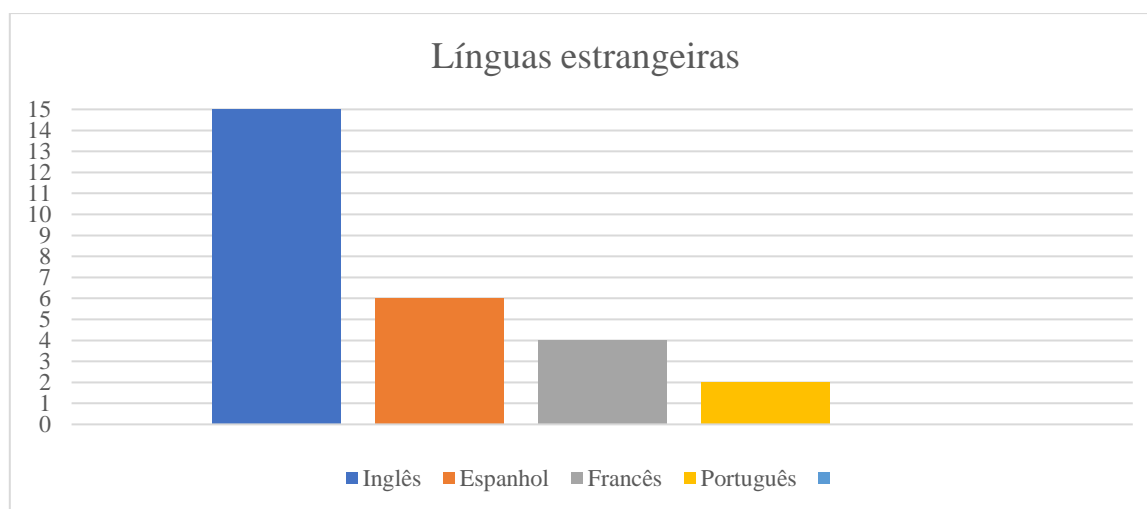


Gráfico 4. Línguas estrangeiras dos respondentes.

Observando este gráfico com as respostas sobre as línguas aprendidas pelos respondentes, nota-se logo o facto de todos afirmarem possuir um conhecimento intermédio ou avançado da língua inglesa. Outras línguas estudadas a nível intermédio ou avançado (os conhecimentos básicos são perguntados no último item do questionário) pelos respondentes durante os seus estudos ao longo das suas vidas são: espanhol, francês e português.

- 4) **L2:** a(s) língua(s) aprendida(s) em contextos de imersão (ex. imigração a outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região)

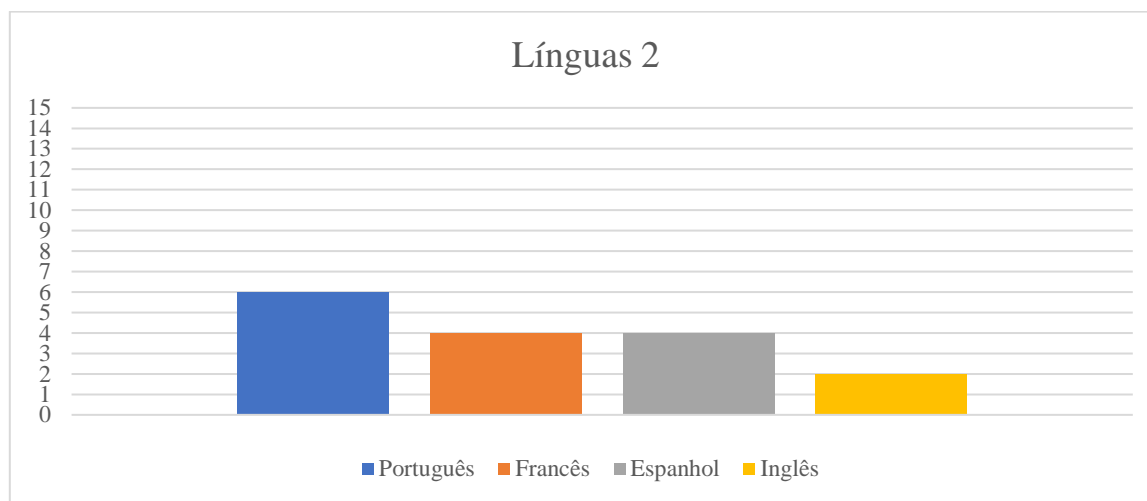


Gráfico 5. Línguas 2 dos respondentes.

Este gráfico mostra as línguas aprendidas pelos aprendentes em contextos de imersão. Como era de esperar, muitos dos respondentes aprenderam ou estavam a aprender português em Portugal. Outras 4 pessoas aprenderam francês como língua estrangeira em França ou noutros países francófonos, 2 destes sendo as respondentes de que já se falou, provenientes da Université Jean Monnet e com L1 diferentes do francês. Outras línguas aprendidas no estrangeiro, provavelmente por estadias de estudo ou de trabalho, foram o espanhol e o inglês.

- 5) **Conhecimentos básicos:** conhecimentos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2)

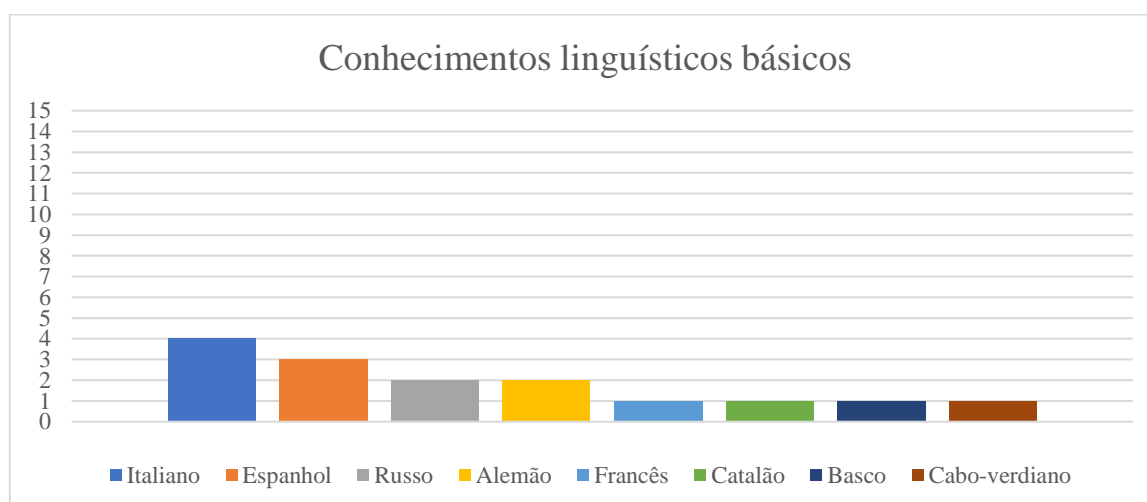


Gráfico 6. Conhecimentos básicos dos respondentes.

Este último gráfico mostra os conhecimentos linguísticos básicos dos respondentes, ou seja, as línguas que conhecem a um nível A1 ou A2. Podemos ver que são bastantes, incluindo também

línguas menos presentes entre as línguas comumente conhecidas e estudadas, tais como o russo, o catalão e o basco.

No gráfico a seguir são mostrados todos os conhecimentos linguísticos dos respondentes, para assim ter uma panorâmica dos seus repertórios linguísticos.

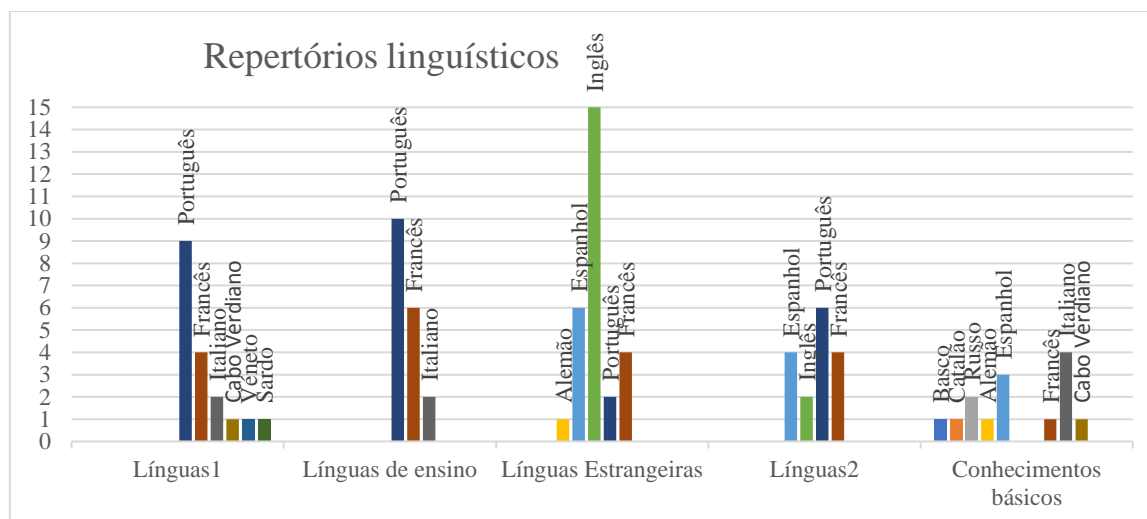


Gráfico 7. Repertórios linguísticos dos respondentes.

Porém, para obter uma panorâmica do qual foi o repertório linguístico coletivo do grupo é preciso elaborar outro gráfico que mostre quais as línguas conhecidas pelos respondentes. Este gráfico serve para saber quais línguas podem representar meios para a comunicação no grupo e para a análise e o estudo do conteúdo das aulas. Por esta razão, decidiu-se separar as línguas conhecidas acima do nível intermédio (B1-B2-C1-C2) e as línguas conhecidas apenas ao nível básico (A1-A2). O primeiro repertório será aqui chamado “repertório efetivo” e o segundo “repertório completo”, ou seja, o repertório efetivo mais os conhecimentos básicos. Esta distinção é feita assumindo o pressuposto de que para acompanharem uma aula universitária e para terem a capacidade de compreender e estudar conteúdos, expecta-se que os estudantes tenham pelo menos um nível B do QCER. Neste sentido, não existe um quadro comum no sistema universitário europeu, mas há estudos que constataam a tendência das instituições do ensino superior em requerer, quando explicitado, um nível linguístico mínimo de B1/B2 para aceder a determinados cursos universitários, como por exemplo mostrado nos estudos recolhidos em Veronesi e Nickenig (2009). Por isso, no gráfico aqui elaborado a partir dos dados dos questionários, os dois repertórios coletivos são separados em cores, para assim frisar o repertório efetivo, ou seja, o repertório com que os estudantes podem realmente acompanhar uma aula universitária. Mesmo tendo a consciência de que nem sempre ter uma ou mais L1 queira dizer ter um nível adequado para várias situações comunicativas, como, por exemplo,

neste caso, a compreensão e a produção de conteúdos universitários, no gráfico foram consideradas como parte do repertório efetivo todas as L1 declaradas pelos respondentes, por não ter dados suficientes para avaliar se as suas competências permitiriam realmente acompanhar uma aula no âmbito do ensino superior, e assim será feito também nos próximos estudos de caso.



Gráfico 8. Repertório coletivo dos respondentes.

Todos os respondentes afirmaram ter um conhecimento de L1 ou intermédio/avançado de português e inglês, 11 deles de o ter também em francês, 7 em espanhol, 2 em italiano e um em alemão, cabo-verdiano, vêneto e sardo. Isto mostra que, de acordo com as suas declarações, todos seriam capazes de compreender e elaborar conteúdos a um nível esperado nos cursos universitários em língua portuguesa e inglesa; mais de 2/3 também teria a capacidade de o fazer utilizando a língua francesa e quase metade em espanhol. No caso do espanhol e do italiano é interessante reparar que, mesmo que não houvesse nem metade dos respondentes com um nível B/C, o seu uso poderia representar um estímulo para todos os que afirmaram ter um nível básico (3 em espanhol e 4 em italiano).

Por fim, julga-se interessante ver (no próximo gráfico) qual o número de línguas conhecidas pelos respondentes. O gráfico a seguir mostra o número de línguas conhecida a nível de L1 ou intermédio/avançado pelos respondentes.

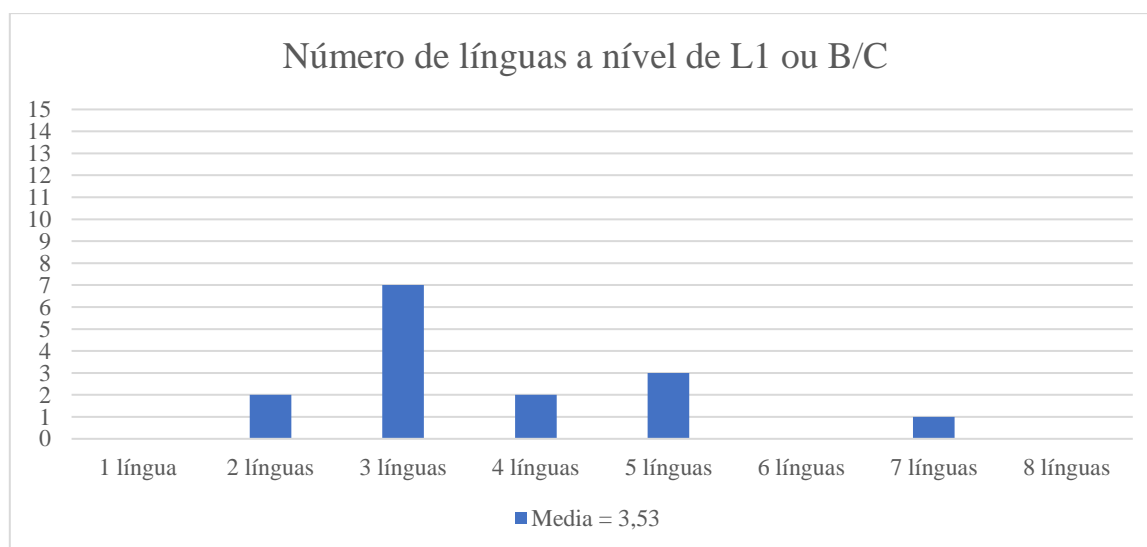


Gráfico 9. Número de línguas conhecida a nível de L1 ou intermédio/avançado pelos respondentes.

Pode ver-se que metade dos respondentes conhece três línguas ao nível de L1 ou intermédio/avançado; dois deles conhecem apenas uma língua estrangeira além da própria L1, dois conhecem 4 línguas e três deles 5 línguas, incluindo as suas L1, e até uma que declarou conhecer 7 línguas.

O gráfico seguinte mostra o número de línguas conhecidas incluindo também os conhecimentos linguísticos básicos.

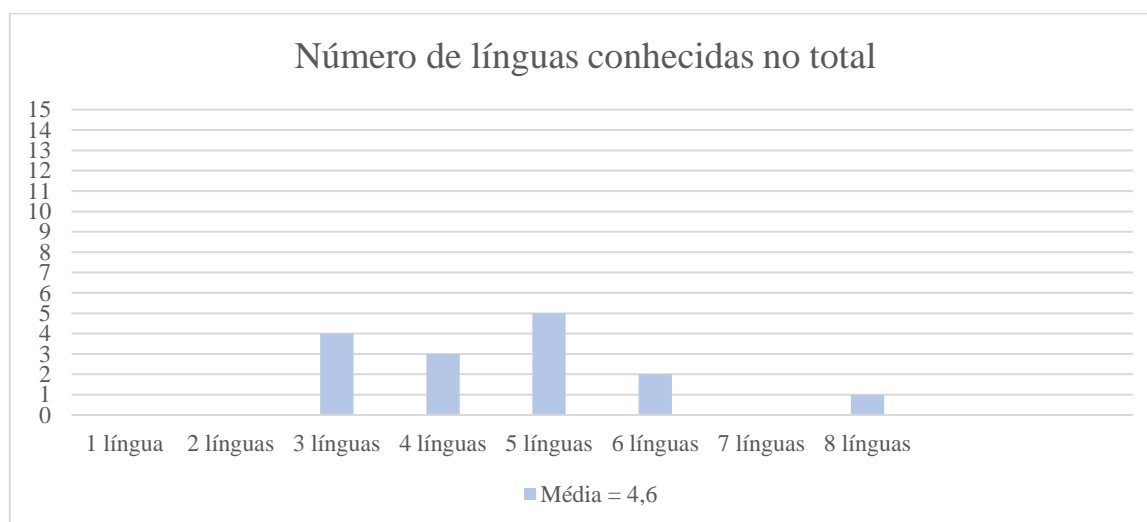


Gráfico 10. Número de línguas conhecidas no total pelos respondentes.

Deste gráfico apura-se que todos os respondentes conhecem pelo menos três línguas, isto é, provavelmente a sua L1 mais duas outras línguas estrangeiras estudadas ou aprendidas ao longo das suas vidas, mesmo que a diferentes níveis e em diferentes contextos de aprendizagem. E repara-se que, mesmo que nem sempre em níveis avançados, a maioria dos respondentes conhece pelo menos 5 línguas.

Como mencionado na descrição do contexto, as medidas linguísticas de comunicação nas aulas deste curso estabelecidas e propostas pelo professor previam o uso de várias línguas para a análise e a discussão dos conteúdos. Contudo, esta liberdade linguística teve algumas restrições devido à praticidade desta prática e sendo o objetivo a inclusão linguística de todos os participantes, bem como a compreensão coletiva. Por isso, o professor estabeleceu alguns limites, como já vimos:

- 1) cada um é livre de falar a língua que mais prefere, sob a condição de que o professor possa compreendê-la ou que seja possível traduzi-la para que todos a compreendam;
- 2) cada um é livre de escrever os ensaios na língua que prefere, dentro das línguas conhecidas pelo professor.

Uma vez que a compreensão do professor é inserida dentro destas normas comunicativas de expressão oral e escrita, cabe aqui ver e analisar o repertório individual do professor que, conforme as suas declarações, se apresenta como se segue.

Repertório linguístico do professor	
Línguas 1	Português
Línguas de ensino	Português, francês
Línguas estrangeiras	Francês, inglês, espanhol
Línguas 2	Francês
Conhecimentos básicos	Alemão, cabo-verdiano
Conhecimentos só passivos B/C	Galego, catalão
Conhecimentos só passivos A	Italiano, romeno

Tabela 7. Repertório linguístico do professor.

Pode concluir-se com esta tabela que o professor, além da sua L1, tem um nível intermédio ou avançado em mais três línguas, nomeadamente francês, inglês e espanhol. O francês, em particular, desempenha um papel importante no seu repertório linguístico, pois foi língua de ensino, língua aprendida como língua estrangeira e língua aprendida num contexto de imersão. Ele até afirmou considerar a língua francesa quase como uma L1. Além das etiquetas dadas aos repertórios dos outros participantes, foram adicionados aqui só os conhecimentos passivos que o professor declarou possuir na capacidade de compreensão escrita e oral, mas não de produção, e que são nomeadamente galego e catalão ao nível avançado e italiano e romeno a um nível básico. Presumivelmente, portanto, o professor teria a capacidade de entender nove línguas, mesmo se em níveis diferentes e com capacidades diferentes, permitindo e facilitando uma comunicação multilingue dentro da turma.

3.1.2.1.2. Segundo questionário

O segundo questionário (anexo III) previa o preenchimento só por parte dos estudantes (excluindo o professor e a própria investigadora) e foi-lhes dado depois de cerca de um mês e meio do início das aulas. Como vimos no parágrafo 3.1.2.1., este questionário constou de perguntas de tipo factual, comportamental, atitudinal e avaliativo.

3.1.2.1.2.1. Perguntas factuais

As perguntas factuais serviram para perceber quem eram os respondentes deste segundo questionário (locais/em mobilidade, mulheres/homens) e para os relacionar com as suas L1.

As respostas às três perguntas factuais são as seguintes:

Perguntas	Respostas
Estudante <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> em mobilidade	4 6
Sexo <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> não especificado	9 1
Língua 1 <input type="checkbox"/> português <input type="checkbox"/> francês <input type="checkbox"/> cabo-verdiano <input type="checkbox"/> italiano	6 3 1 1

Tabela 8. Dados pessoais dos respondentes ao segundo questionário.

O número total de estudantes que responderam a este segundo questionário (10) foi inferior em comparação com o primeiro questionário (13). Como mostra a primeira pergunta, os estudantes em mobilidade constituem mais de metade do número total dos respondentes a este segundo questionário. A segunda pergunta não será tomada em consideração pelo facto de um só estudante de sexo masculino não ser representativo. Já a terceira pergunta põe em evidência, mais uma vez, a discordância entre o estatuto dos estudantes (local/em mobilidade) e as suas L1. Embora o número de respondentes locais seja 4, o número de estudantes que têm como L1 o português é, de facto, 6, incluindo uma estudante que tem, junto com o português, o cabo-verdiano como L1.

3.1.2.1.2.2. Perguntas comportamentais

As perguntas comportamentais tiveram o objetivo de interrogar os estudantes sobre o seu uso de práticas multilingues que pudessem dizer respeito ao desenvolvimento da competência multilingue e sobre as eventuais dificuldades linguísticas que tivessem encontrado.

➤ Ordena com números de 1 a 3 as atividades a partir da mais fácil à mais difícil.

Respostas		
<input type="checkbox"/> ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na tua L1 (ex. Inglês → português ou francês)	1 (x8) 1-2 (x1) 2 (x1)	Média = 1,15
<input type="checkbox"/> ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo numa outra língua (ex. Inglês → espanhol)	2 (x3) 3 (x7)	Média = 2,7
<input type="checkbox"/> ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na mesma língua (ex. Inglês → inglês)	1 (x1) 1-2 (x1) 2 (x5) 3 (x3)	Média = 2,15

Tabela 9. Grau de dificuldade nas atividades com várias línguas.

Com esta pergunta, pretendeu-se perceber a conceção de dificuldade percebida pelos estudantes em passar de uma língua a outra durante o processo de elaboração do conteúdo de um texto. Através das respostas pode ver-se que o processo julgado mais fácil pelos estudantes, com uma média de 1,15²⁹, é o de elaborar o texto na própria L1. O segundo processo, isto é, o em que a leitura de um texto ocorre numa língua diferente da L1 e é elaborado noutra língua também diferente da própria L1, é considerado, como era de esperar, o mais difícil pela maioria dos respondentes, com uma média de dificuldade de 2,7. Por fim, o terceiro processo, o de ler um texto numa língua que não seja a própria L1 e de o elaborar na mesma língua de leitura é considerado um processo com um grau de dificuldade intermédio em comparação com os outros dois, tendo uma média de 2,15. É de notar aqui que talvez os exemplos entre parênteses, que serviam para facilitar a compreensão da pergunta, tenham influenciado algumas das respostas, ainda que não fosse esse o objetivo. Neste sentido, por exemplo, alguns dos estudantes que responderam que elaborar um texto lido numa língua estrangeira na mesma língua (ex. Inglês → inglês) é o processo mais difícil, talvez tenham dado essa resposta, por terem dificuldades na língua inglesa, e quiçá tivessem dado uma resposta diferente se o exemplo tivesse sido com outra língua (ex. Espanhol → espanhol). É de reparar também que o que é considerado

²⁹ Uma estudante quis colocar 1-2 neste item e no último, supostamente a indicar que os dois processos são considerados para ela ao mesmo nível de dificuldade, e que é considerado aqui para a contagem das médias como 1,5.

indubitavelmente como o processo mais difícil “ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo numa outra língua” é o que se requer em muitos casos aos estudantes em mobilidade quando os textos são fornecidos em inglês e são em seguida discutidos e elaborados na língua local.

A pergunta seguinte quis interrogar os alunos sobre se o facto de lerem textos em outras línguas poderia ter uma influência positiva ou negativa no seu processo de aprendizagem.³⁰

- Achas positivo para a tua formação académica que o professor te dê para ler textos em outras línguas que não sejam na tua Língua 1 (por exemplo em inglês) ou achas que isto pode ter uma influência negativa para o estudo desta unidade curricular?

Respostas	
<input type="checkbox"/> muito positivo 1 local 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Sim, porque permite-nos pensar e assimilar informação noutras línguas ○ Desenvolve minha capacidade de perceber conteúdo académico na outras línguas que eu estudo, desenvolver competências linguísticas transversais³¹
<input type="checkbox"/> positivo 3 locais 3 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Desde que existam materiais em várias outras línguas • É positivo porque ajuda a desenvolver o domínio das outras línguas • Ajuda a praticar a língua em questão, ao mesmo tempo que estudamos a matéria da unidade curricular ○ Temos mais vocabulário ○ Porque mais tarde podemos ser confrontados com situações em que temos falar inglês ○ Porque ajuda a aprendizagem interlinguística, a capacidade de passar de uma língua para uma outra rapidamente
<input type="checkbox"/> indiferente 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Que o texto seja em inglês, francês, espanhol ou português é um texto difícil então a língua não tem influência negativa. Mas é verdade que os textos em inglês são difíceis.
<input type="checkbox"/> negativo 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Pode ajudar
<input type="checkbox"/> muito negativo 0	

Tabela 10. Influência da leitura de textos em línguas estrangeiras nos estudos.

De forma geral, o uso de textos noutras línguas é visto pelas estudantes como positivo na maioria dos casos ou como muito positivo. É, porém, considerado um fator indiferente para o seu estudo para uma estudante em mobilidade e negativo para outra estudante em mobilidade. Entre as respostas positivas ou muito positivas, destacam-se as respostas que sublinham a possibilidade, através desta prática, de enriquecer o vocabulário, de desenvolver o

³⁰ Assinala-se que daqui em diante será utilizado o símbolo • para as respostas dos estudantes locais e o símbolo ○ para as respostas dos estudantes em mobilidade

³¹ Daqui em diante as respostas às perguntas serão copiadas tal como os respondentes as escreveram, incluindo os eventuais erros em português ou noutras línguas.

conhecimento de outras línguas estudadas e daquilo que definem como “competências linguísticas transversais” ou “aprendizagem interlinguística” e de se preparar para situações futuras, mencionando neste último caso o uso do inglês. A estudante que pôs indiferente como resposta, justificou-a dizendo que qualquer que seja a língua, esta não influi sobre a dificuldade de um texto, mas sublinha também que os textos em inglês são difíceis *a priori*. A estudante que colocou negativo como resposta, justificou-a com “pode ajudar” que, infelizmente, não se percebe exatamente ao que se referia.

Com a próxima pergunta, quis saber-se se os estudantes encontraram problemas terminológicos ao utilizarem mais de uma língua durante o tratamento de conteúdos nas aulas.

- Achas que a utilização de mais do que uma língua para tratar os conteúdos pode causar problemas de compreensão terminológica?

Respostas	
<input type="checkbox"/> nenhum problema 0	
<input type="checkbox"/> poucos problemas 1 em mobilidade	<input type="radio"/> Não pode causar poucos problemas
<input type="checkbox"/> não sei 0	
<input type="checkbox"/> algum problema 4 locais 5 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Pode causar alguns problemas visto que determinados termos não têm uma tradução direta ou até mesmo semelhante de língua para língua • Sim, porque o ruído na mensagem provoca má compreensão da mensagem, alterando o sentido ou intensão da mesma • Podem ocorrer alguns problemas se não houver conhecimento suficiente nas outras línguas <ul style="list-style-type: none"> ○ Exemplo: algumas palavras como “language” que em português é língua e não linguagem ○ Porquê as vezes alguns termos/conceitos muito precisos não tem tradução exata na outra língua ○ Todo mundo não fala a mesma língua ○ Porque pode ocorrer erros no processo de tradução que fazemos na cabeça ○ Porque algumas vezes a competência de cada um não é a mesma em todas as línguas utilizadas
<input type="checkbox"/> muitos problemas 0	

Tabela 11. Eventual presença de problemas terminológicos causados pelo uso de várias línguas.

Quase todas as respondentes afirmaram que o uso de várias línguas pode criar problemas terminológicos, à exceção de uma estudante em mobilidade que afirmou que cria poucos problemas terminológicos. Os argumentos apontados pelos quais podem ocorrer alguns problemas terminológicos são principalmente dois. O principal é o facto de não existirem

traduções/correspondências diretas e exatas entre as línguas e uma estudante menciona o exemplo de *language*, que será enfrentado mais à frente, por ser um termo que se revelou problemático. Outra razão de confusão terminológica levantada nas respostas pode ocorrer quando não se tem um bom nível nas línguas utilizadas, o que pode levar também à incompreensão.

A pergunta seguinte pretendeu aprofundar a questão terminológica, mais especificamente se os eventuais problemas causados pelo uso de termos em várias línguas poderiam representar um obstáculo ou um desafio para a aprendizagem.

- Considerarias os problemas de compreensão terminológica (quando aparecem) como um obstáculo à aprendizagem ou como um desafio?

Respostas	
<input type="checkbox"/> como um obstáculo 1 em mobilidade	<input type="radio"/> Porque para aprendermos temos de compreender
<input type="checkbox"/> não sei 1 em mobilidade	<input type="radio"/> Depende das pessoas, pode ser visto em ambas as maneiras
<input type="checkbox"/> como um desafio 4 locais 4 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Porque leva-nos a entender que a aprendizagem de uma língua é mais difícil do que o que parece • Porque dá-nos alento para procurar e esforçarmo-nos a entender a língua em questão • Porque proporcionam uma pesquisa para que se possa realizar essa compreensão <input type="radio"/> Estou aqui para aprender e compreender <input type="radio"/> Porquê é muitíssimo interessante descobrir e perceber a maneira de pensar diferente dum falante duma língua que não seja a nossa língua 1 <input type="radio"/> É um desafio, mas é bom desafio

Tabela 12. Opiniões sobre os problemas de compreensão terminológica.

A maioria das respondentes viu os problemas terminológicos como um desafio. As razões principais pelas quais os problemas terminológicos são considerados como um desafio são o interesse em descobrir os termos em outras línguas e o esforço de pesquisa que isto requer. A estudante que respondeu que não sabia disse que os problemas terminológicos podem ser interpretados como desafio ou como obstáculo, dependendo das pessoas. E, enfim, a estudante em mobilidade que os vê como um obstáculo apontou que a aprendizagem depende da compreensão.

3.1.2.1.2.3. Perguntas atitudinais

As seguintes perguntas têm o objetivo de recolher informações sobre as opiniões e percepções dos estudantes acerca do uso de várias línguas durante as aulas.

- Achas o “multilinguismo” desta unidade curricular relevante para a tua formação académica (o facto de utilizarem mais de uma língua durante as aulas)?

Respostas	
<input type="checkbox"/> nada relevante 0	
<input type="checkbox"/> pouco relevante 0	
<input type="checkbox"/> indiferente 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Não quero trabalhar neste domínio
<input type="checkbox"/> relevante 1 local 2 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Permite comunicar com várias línguas ao mesmo tempo, o que acaba por desenvolver as capacidades dos alunos em cada língua e em conseguir alternar de uma língua para outra na mesma conversação ○ Permite-me de “jongler” entre as línguas ○ Sim ajuda na aprendizagem
<input type="checkbox"/> muito relevante 3 locais 3 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ● Vivemos num Mundo completamente “aberto” e penso que eu os meus observam a Europa como possível local de trabalho ● Acaba por ter efeitos bastante positivos para quem estuda línguas, pois assim pratica-se a expressão e compreensão oral ● Porque desenvolvemos capacidades comunicativas que são bastante úteis na nossa área ○ Eu estou a estudar varias línguas e para mim o jeito de valorizar minhas competências e de poder mostrar que eu sou capaz de comunicar em varias línguas e que posso adaptar-me em diferentes situações de comunicação ○ Porque estudo num curso de línguas e nesse curso o multilinguismo é importante ○ Porque vejo o meu futuro muito ligado aos ambientes multilingues e multiculturais, como é esse o âmbito dos meus estudos

Tabela 13. Utilidade do multilinguismo para a formação académica.

A maioria achou muito relevante ou relevante o “multilinguismo” da unidade curricular, entendendo-o como “o facto de utilizarem mais de uma língua durante as aulas”; apenas uma respondente achou-o indiferente. Entre as respostas destacam-se o facto de poderem utilizar e desenvolver várias línguas, o que tem efeitos positivos por serem estudantes de línguas que eventualmente no futuro terão de lidar com situações multilingues e multiculturais. Uma das estudantes em mobilidade pôs em prática também na resposta a possibilidade de ter uma comunicação multilingue, utilizando a palavra “jongler” que provavelmente para ela representava neste caso o termo mais adequado. A estudante que respondeu indiferentemente

justificou a sua resposta dizendo que não quer trabalhar neste domínio; fica aqui a dúvida se se referia à área do conteúdo tratado durante as aulas, ou seja ao multilinguismo e às políticas linguísticas, o se não pretendia mesmo trabalhar com as línguas, embora seja um dos principais objetivos do seu percurso de estudos.

- Achas relevante para o teu percurso de aprendizagem universitário o facto de teres de estudar com material em várias línguas?

Respostas	
<input type="checkbox"/> nada relevante 0	
<input type="checkbox"/> pouco relevante 0	
<input type="checkbox"/> indiferente 0	
<input type="checkbox"/> relevante 1 local 3 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Por se tratar de um curso de línguas, é relevante estudar com material nas línguas que fazem parte do meu plano de estudos, pois pratico a minha compreensão das línguas <ul style="list-style-type: none"> ○ É mais fácil para aprender uma língua ○ Porque ajuda na aprendizagem, Compreensão de varias línguas ○ Porque se entra em contacto com materiais e pontos de vista diferentes e isso ajuda muito em todos os aspectos da vida
<input type="checkbox"/> muito relevante 3 locais 3 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Mesma razão que anteriormente (Vivemos num Mundo completamente “aberto” e penso que eu os meus observam a Europa como possível local de trabalho) • Porque torna-nos versáteis e capazes de entender documentos em várias línguas • Também pela mesma razão, mas neste caso, Permite-nos diferentes formas de pensar e desenvolve-nos maior autonomia em termos de pesquisa <ul style="list-style-type: none"> ○ Claro! Por isso estudo línguas estrangeiras. Porque depois quero ter um trabalho internacional. ○ É muitissimo importante ser capaz de perceber conteúdo academico em várias linguas ○ Para nos habituarmos a esses diferentes suportes e para termos acesso a mais informação

Tabela 14. Relevância do estudo com material em várias línguas.

Nesta pergunta todas as estudantes responderam que o facto de terem de estudar com material em várias línguas é muito relevante ou relevante para o seu percurso de aprendizagem universitário. Nas respostas dadas as estudantes sublinharam a importância de utilizar várias línguas, por um lado, porque as ajuda a praticar as línguas que fazem parte dos seus percursos de estudos, e, por outro lado, porque as prepara para um mercado de trabalho que será provavelmente internacional e para outros aspetos da vida. É também sublinhada a autonomia

de pesquisa que esta prática ajuda a desenvolver, junto com a capacidade para entender documentos em várias línguas e de ter acesso a mais informação. E, por fim, duas estudantes em mobilidade responderam que o uso de várias línguas as ajuda na aprendizagem e na compreensão.

Com a seguinte pergunta pretendeu-se interrogar os alunos sobre um possível uso mais amplo destas práticas multilingues nas aulas universitárias.

- Concordarias se nas aulas universitárias cada um pudesse utilizar a sua própria língua (na medida do possível) ou preferirias que se concordasse uma língua no início e que se a mantivesse?

Respostas	
<input type="checkbox"/> várias línguas são admitidas 2 locais 4 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • O uso de várias línguas é enriquecedor para o perfil académico dos alunos <ul style="list-style-type: none"> ○ As línguas se enriquecem mutuamente e o conhecimento também. É sempre bom valorizar as particularidades de cada um ○ Tudo mundo pode compreender a aula ○ Porque cada um está mais confortável na sua própria língua e assim pode expor melhor o seu ponto de vista ○ Porque algumas vezes nessa maneira evitam-se incompreensões. Do outro lado, porém, acho que todos deveriam esforçar-se de aprender a língua do país em que estudam
<input type="checkbox"/> indiferente 1 local 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Não me faz diferença, desde que compreendesse a língua que fosse utilizada <ul style="list-style-type: none"> ○ Só uma língua é bom, para aprender bem esta língua. Várias línguas é bom, para ter vocabulário em cada língua.
<input type="checkbox"/> só uma língua 1 local 1 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Preferia que se concordasse só numa língua seria mais fácil, mas seria egoísta da minha parte pois iria perturbar a aprendizagem de alunos estrangeiros e as aulas têm de estar ao alcance de toda a gente <ul style="list-style-type: none"> ○ Só uma língua para melhor aprender e não confundir

Tabela 15. Opiniões sobre o uso de uma língua ou mais línguas durante as aulas.

O uso de várias línguas nas aulas é preferido por 6 em 10 respondentes, dos quais a maioria são estudantes em mobilidade. As respondentes concordariam com o uso de várias línguas pela possibilidade de uma maior compreensão, de uma maior facilidade em exprimir-se e de uma maior valorização dos indivíduos e um enriquecimento académico. Uma estudante em mobilidade quis, porém, sublinhar que é importante os alunos estrangeiros aprenderem a língua do país onde se encontrem a estudar.

A seguinte pergunta visou verificar se os estudantes concordavam com a proposta do professor para formarem grupos mistos com estudantes locais e estudantes em mobilidade.

- Concordas com a proposta do professor para que os grupos de trabalhos sejam mistos com estudantes locais e estudantes em mobilidade?

Respostas	
<input type="checkbox"/> discordo totalmente 0	
<input type="checkbox"/> discordo em parte 1 local	<ul style="list-style-type: none"> • Concordo porque é bom estarmos a trabalhar com uma pessoa de outra nacionalidade, porque tentamos compreender a outra pessoa e desenvolvemos capacidades comunicativas, mas por outro lado, discordo, porque penso que irá prejudicar o trabalho um do outro pela falha de comunicação e pelo conteúdos não serem bem compreendidos
<input type="checkbox"/> não concordo nem discordo 0	
<input type="checkbox"/> concordo em parte 4 locais 2 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> • Porque o objetivo é a interação e comunicação entre os estudantes locais e estudantes em mobilidade, de modo a facilitar a sua integração na comunidade universitária portuguesa • Concordo porque é bom estarmos a trabalhar com uma pessoa de outra nacionalidade, porque tentamos compreender a outra pessoa e desenvolvemos capacidades comunicativas, mas por outro lado, discordo, porque penso que irá prejudicar o trabalho um do outro pela falha de comunicação e pelo conteúdos não serem bem compreendidos • Por um lado, visto que se trata de uma unidade curricular que aborda várias línguas, faz sentido que os trabalhos sejam mistos; contudo, também podia ser dada a hipótese de não o fazer, pois poderão haver pessoas que preferiram fazer os trabalhos com alguém que já “conhece” <ul style="list-style-type: none"> ○ Porquê as competências em língua se completam e se compensam ○ Porque muitas vezes os estudantes em mobilidade estão entre si, só com outros estudantes em mobilidade. O facto de dever estar em grupos mistos pode ajudar a “integração”
<input type="checkbox"/> concordo totalmente 1 local 4 em mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> ○ Somos todos estudantes não há porque separar-nos em dois grupo ○ Somos em mobilidade para aprender o português ○ Para partilhar as diferenças culturais ○ Sim para ajudar na aprendizagem da língua

Tabela 16. Opiniões sobre a proposta do professor em formarem grupos mistos (estudantes locais/estudantes em mobilidade).

Pelas respostas vê-se que a proposta do professor encontrou o parecer favorável dos estudantes, em particular dos estudantes em mobilidade que, pela maioria, disse concordar totalmente. Uma estudante local quis colocar duas respostas: “discordo em parte” e “concordo em parte”, justificando a sua escolha com a resposta que é aqui repetida duas vezes. As estudantes concordam com a criação de grupos mistos para integrar os estudantes em mobilidade, para desenvolver competências linguísticas e para partilhar as diferenças culturais. No entanto,

discordam da proposta por recear que as dificuldades linguísticas e as incompreensões possam prejudicar o trabalho e por querer trabalhar com pessoas já conhecidas.

Apesar das respostas positivas a esta pergunta, os grupos para o trabalho final não foram todos mistos: em cinco grupos, apenas dois foram formados quer por estudantes em mobilidade quer locais.

O objetivo das perguntas seguintes foi o de perceber as opiniões das estudantes em relação à mobilidade e à inclusão. Foram colocadas duas perguntas às estudantes em mobilidade e uma às estudantes locais.

- O facto de poderes exprimir-te na tua língua materna faz com que te sintas mais à vontade de intervir durante as aulas e mais incluído/a?

Só para estudantes em mobilidade	
Respostas	
<input type="checkbox"/> Discordo totalmente 0	
<input type="checkbox"/> Discordo em parte 1	<input type="radio"/> Porque quando falo quero que todo o mundo perceba não só o professor então tento falar em português e é mais difícil exprimir-me
<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo 1	<input type="radio"/> Não faço esforço para falar português
<input type="checkbox"/> Concordo em parte 2	<input type="radio"/> Porquê eu sei que posso exprimir um conceito preciso na minha língua e ter certeza de ser compreendida pelo professor, mas as vezes e tenho medo que alguns alunos não percebem ou ficam frustrados <input type="radio"/> Porque se não conseguirmos explicar em português sabemos que podemos recorrer à outra língua
<input type="checkbox"/> Concordo totalmente 2	<input type="radio"/> Porque se não sei como dizer ou exprimir algo em português, sei que posso falar em qualquer língua

Tabela 17. Utilização da LI como fator de inclusão.

A maioria das estudantes em mobilidade concordou em parte ou totalmente com o facto de se sentir mais à vontade a intervir durante as aulas e mais incluída, havendo a possibilidade de utilizar a sua língua materna. A motivação que levou as estudantes concordarem é o facto de saberem poder recorrer à outra língua, caso não saibam como exprimir um conceito em português. Uma delas sublinhou, porém, o seu receio de que os outros estudantes não a percebam ou até se sintam frustrados se ela utilizar outra língua. A estudante que discordou também sublinhou a importância da compreensão global de toda a turma e, por fim, a estudante que nem concorda nem discorda admitiu não se esforçar para falar em português.

A pergunta seguinte foi colocada às estudantes em mobilidade para saber a sua opinião sobre o uso de várias práticas de *code-switching*, *translanguaging* ou simples tradução que o professor

fez durante as aulas. Foi na pergunta mencionado apenas o francês, pois a maioria dos estudantes em mobilidade provinha de uma universidade francesa e porque a única que provinha de uma universidade italiana tinha também um nível avançado de francês, portanto, numa perspetiva de uso do seu repertório linguístico, o francês também podia ajudá-la na compreensão.

- Achas que o facto de o professor utilizar também o francês durante as aulas facilita a tua compreensão dos conteúdos ou preferirias que todas as aulas fossem lecionadas em português para desenvolver o teu conhecimento da língua portuguesa?

Só para estudantes em mobilidade	
Respostas	
<input type="checkbox"/> Preferiria que todas as aulas fossem só em língua portuguesa 0	
<input type="checkbox"/> Indiferente 0	
<input type="checkbox"/> Acho que a utilização do francês facilita a minha compreensão 5	<ul style="list-style-type: none"> ○ Facilita porque a palavras em português que não percebo e quando o profissor fala em francês facilita a minha compreensão ○ Porque assim, ele pode nós tirar dúvidas se não perceber em português ○ O professor explica também em português para os outros alunos ○ Porque facilita a aquisição do vocabulário também em francês ○ Porque como estudei ambas as línguas, algumas vezes é mais fácil pra mim compreender melhor numa língua, outras vezes na outra

Tabela 18. Opiniões sobre o uso do francês durante as aulas (estudantes em mobilidade).

Neste caso responderam 5 estudantes em 6, concordando todas que a utilização do francês, junto ao português, facilita a sua compreensão do conteúdo das aulas. Esta facilitação diz respeito à compreensão global, à possibilidade de se tirar dúvidas e à aquisição do vocabulário também em francês. No caso da estudante italiana, que não é francesa, nem estuda numa universidade francesa, ela afirmou que o uso de ambas as línguas facilita também a sua compreensão, pois às vezes percebe melhor numa língua, às vezes noutra. Em particular, neste último caso, vê-se que um uso mais amplo dos repertórios linguísticos dos estudantes, incluindo ou não as suas L1, facilita a sua compreensão, para além de facilitar também o desenvolvimento da sua competência multilingue.

Em correspondência a esta última pergunta colocou-se a seguinte pergunta, que foi posta às estudantes locais e em que se perguntava a sua opinião sobre o uso do francês por parte dos estudantes em mobilidade.

- Incomoda-te a utilização do francês ou de outras línguas por parte dos alunos em mobilidade durante as aulas ou achas que pode ter uma relevância também para a tua formação pessoal e universitária?

Só para estudantes locais	
Respostas	
<input type="checkbox"/> Acho muito relevante para mim 2	<ul style="list-style-type: none"> • Porque também estudo francês • Porque também estudo francês, e é bom estar em contacto com os alunos franceses e com a língua
<input type="checkbox"/> Acho pouco relevante para mim 0	
<input type="checkbox"/> Indiferente 1	
<input type="checkbox"/> Incomoda-me um pouco 1	<ul style="list-style-type: none"> • Incomoda-me, não porque não penso que não devam falar em francês, mas porque não compreendo a língua e é necessário que alguém traduza o que é dito para perceber
<input type="checkbox"/> Incomoda-me muito 0	

Tabela 19. Opiniões sobre o uso do francês durante as aulas (estudantes locais).

Entre as estudantes locais, duas responderam que acham muito relevante também quando as alunas em mobilidade utilizam outras línguas e justificaram a sua resposta com o facto de estarem a estudar a língua francesa. Uma colocou indiferente como resposta, mas não deu explicação e outra respondeu que a incomoda um pouco por ser necessária uma tradução para que ela possa perceber.

3.1.2.1.2.4. Pergunta avaliativa

No questionário foi inserido também um pequeno teste para averiguar se os estudantes compreenderam os termos ingleses que suscitaram dúvidas durante as aulas anteriores. Trata-se de termos que foram tratados durante as discussões que houve acerca do artigo “Language Policy” de Spolsky, publicado nos Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism em 2005. Os alunos tiveram de ler este artigo em inglês e de responder a perguntas formuladas em português enviadas pelo professor e que constituíram os pontos de partida para as reflexões e discussões durante as aulas seguintes. Estas discussões ocorreram em português e em francês, como veremos mais adiante nos excertos apresentados (cf. 3.1.2.2.1.1.), e foi

encontrada uma correspondência para cada uma das expressões inserida no questionário. No questionário foi-lhes pedido que escrevessem as correspondências dos termos ingleses que mais suscitaram problemas em português e/ou em francês. Foi proposto à única estudante italiana (última nas listagens) preenchê-lo em português e/ou francês, pois eram duas línguas por ela estudadas e ela decidiu adicionar também o termo correspondente em italiano, que será aqui posto no fim de cada grupo de respostas. Muito curiosamente, esta e outra estudante local foram as únicas que colocaram todas as correspondências em ambas as línguas. Como se vê pelas respostas, de facto, nem todos os estudantes preencheram tudo. Quase todos tentaram preencher, mesmo se com poucas respostas, ambas as colunas com as duas línguas; apenas uma estudante local preencheu só uma coluna em português.

➤ Tenta escrever em português e/ou em francês os seguintes termos:

Respostas³²		
Language practices	• Práticas de língua	• Pratiques de la langue
	• Práticas linguísticas	• Pratiques linguistiques
	• Práticas linguísticas	• Pratiques l
	• Práticas de língua	• -
	○ Práticas da língua	○ Pratiques de la langue
	○ Prática da língua	○ Les pratiques de la langue
	○ A prática da língua	○ La pratique de la langue
	○ Práticas linguísticas	○ Pratiques de la langue
	○ -	○ Pratiques linguistiques
	○ Práticas linguísticas	○ Pratiques linguistiques
	○ Pratiche linguistiche	
National feeling	• Patriotismo	• Patriotisme
	• Sentimento nacional	• -
	• Sentimento nacional	• Sentiment national
	• Sentimento nacional	• -
	○ Sentimento nacional	○ Sentiment national
	○ Sentimento national	○ Sentiment national
	○ O sentimento nacional	○ Le sentiment national
	○ -	○ Sentiment nacionaliste
	○ Sentimento nacional	○ -
	○ Sentimento nacional	○ Sentiment national
	○ Sentimento nazionale	

³² Como nas tabelas anteriores, o símbolo • indica as respostas dos estudantes locais e o símbolo ○ as respostas dos estudantes em mobilidade. A cada linha corresponde a resposta de cada estudante; os espaços deixados vazios, com o símbolo -, correspondem à falta de resposta.

Ethnic cleansing	• Limpeza étnica	• -
	• Discriminação étnica	• -
	• Limpeza Étnica	• Nettoyage ethnique
	• Limpeza étnica	• -
	○ -	○ -
	○ -	○ Épuration ethnique
	○ -	○ -
	○ -	○ Purification ethnique
	○ -	○ Nettoyage ethnique
	○ Limpeza étnica	○ Nettoyage ethnique
	○ Pulizia etnica	
Otherness	• Desconhecimento	• -
	• -	• -
	• Outras	• Alterité
	• O outro	• -
	○ -	○ -
	○ alteridade	○ Altérite/différence
	○ -	○ -
	○ Entre outros	○ Autre chose
	○ -	○ Altérité
	○ Alteridade	○ Altérité
	○ Diversità	
Interplay	• -	• -
	• -	• -
	• interação	• interation
	• Acção recíproca	• -
	○ -	○ -
	○ -	○ -
	○ -	○ -
	○ -	○ enjeux
	○ -	○ Réciproque
	○ Interação/ação recíproca	○ Réciproque
	○ Reciprocità	
National or ethnic identity claims	• Menção nacional ou de identidade étnica	• -
	• Identidade nacional ou étnica	• -
	• Reivindicações de identidade nacional ou étnica	• Revendications de l'identité nationales ou ethniques
	• Reivindicações nacionais ou de identidade étnica	• -
	○ Identidad nacional e etnica	○ Identité national et ethnique
	○ -	○ -
	○ A identidade nacional e étnica	○ L'identité nationale et ethnique

	○ -	○ -
	○ -	○ Revendications nationales
	○ Reivindicações da identidade nacional ou étnica	○ Revendications d'identité nationale ou ethnique
	○ Rivendicazioni d'identità nazionale o etnica	
Language management	● Manutenção Linguística	● -
	● Gestão de língua	● -
	● Gestão linguística	● Gestion des langues
	● Gestão da língua	● -
	○ Gestão de línguas	○ Gestion des langues
	○ -	○ -
	○ -	○ Le management du langage
	○ -	○ Management de la langue
	○ -	○ Gestion de langues
	○ Gestão linguística	○ Gestion linguistique
	○ Gestione linguistica	
Language policy	● Política de língua	● -
	● Políticas de línguas	● Politiques de langues
	● Política de língua	● Politique linguistique
	● Política de língua	● -
	○ Política da língua	○ Politique de la langue
	○ Políticas de língua	○ Politiques de langues
	○ A política da língua	○ La politique du langage
	○ Política da língua	○ Politique de la langue
	○ -	○ Politique linguistique
	○ Política de língua	○ Politique linguistique
	○ Politica linguistica	

Tabela 20. Teste terminológico.

O principal problema terminológico surgiu acerca do termo inglês *language*, quer como substantivo, correspondente a “língua” e “linguagem”, quer com a função de modificador adjetival/de especificação nos casos por exemplo de *language practices*, *language management* e *language policy*. No caso do texto de Spolsky este termo referia-se ao conceito de língua, mas que muitas vezes foi confundido com o conceito de linguagem pelos estudantes. Contudo, este problema de tradução terminológica foi amplamente discutido durante as aulas e, como se pode ver nas respostas, apenas um dos respondentes ainda fez confusão com este termo traduzindo *language management* com “Le management du langage” e *language policy* com “La politique du langage”; o resto dos respondentes optou por outras hipóteses que serão analisadas aqui em seguida.

No que diz respeito a *language practices*, pode ver-se que quase todos os estudantes puseram as correspondências em ambas as línguas. Nas aulas anteriores foi amplamente discutida a

correspondência de *language policy* em português (e em parte em francês) porque um estudante tinha traduzido oralmente o texto utilizando a expressão “práticas das línguas” mas o professor explicou que seria melhor traduzir com “práticas linguísticas” e não “práticas da língua” ou “prática das línguas”, pois o adjetivo “linguísticas” refere-se à prática do uso de várias línguas ou de uma apenas, mas abrangendo um sentido geral como é entendido na expressão inglesa, sem especificar se se trata só de uma ou mais línguas.

Quatro estudantes, duas locais e três em mobilidade, compreenderam esta distinção e escreveram “práticas linguísticas” e “pratiques linguistiques” (uma escreveu apenas um *l*, mas como na coluna do português escreveu linguísticas, é de imaginar que queria escrever *linguistiques* na coluna do francês). No entanto, as outras estudantes escreveram “prática da/de língua” e “pratiques de la langue” demonstrando que o conceito de *language practices* ainda não era bem compreendido e adquirido no momento em que o questionário foi preenchido.

A expressão *national feeling* não teve muita dificuldade em ser traduzida. Quase todos traduziram literalmente “sentimento nacional” e “sentiment national”, exceto uma estudante que colocou o adjetivo “nacionaliste”, e outra estudante que escreveu “patriotismo” e “patriotisme”.

No que diz respeito a *ethnic cleansing*, poucas estudantes responderam e algumas delas deram uma interpretação menos neutra da tradução literal. De facto, a maioria escreveu “limpeza étnica” e “nettoyage ethnique” que foram as duas correspondências encontradas na aula durante a discussão sobre o texto, mas algumas escreveram “Descriminação étnica”, “Épuration ethnique” e “Purification ethnique”; no primeiro caso adicionando o conceito de discriminação e no segundo e no terceiro caso adicionando a conotação de purificação ao conceito de limpeza. A palavra *otherness* tinha sido traduzida na aula anterior como “o outro”. No questionário apenas uma estudante colocou esta tradução. Outras estudantes colocaram quer em português quer em francês o conceito de “alteridade” “alterité” que também pode ser aceite como correspondência. As estudantes que escreveram “Desconhecimento”, “Entre outros” e “Autre chose” muito provavelmente não compreenderam bem o conceito e, também, em geral, poucos respondentes colocaram uma correspondência para esta palavra.

A palavra *interplay* foi inserida neste pequeno teste porque um estudante tinha explicitamente perguntado qual o seu significado durante a leitura do texto e o professor tinha-a traduzida em português com “interação”. Muito poucas respondentes puseram as correspondências desta palavra; algumas optaram pelo conceito de “interação” como tinha sido dito na aula anterior, outras pelo conceito de “reciprocidade” e, enfim, uma escreveu “enjeux”, afastando-se totalmente do termo a traduzir.

No que diz respeito a *national or ethnic identity claims*, houve alguma confusão com respeito às relações de dependência dos adjetivos. De facto, apenas duas estudantes, uma local e uma em mobilidade, traduziram corretamente “Reivindicações de/da identidade nacional ou étnica” e “Revendications de/de l'identité nationales ou ethniques”. Outras atribuíram o adjetivo *national* às reivindicações nos casos de “Reivindicações nacionais ou de identidade étnica” e “Revendications nationales” e no caso de “Menção nacional ou de identidade étnica” em que *claims* foi erradamente traduzido com “menção”. Em todos os outros casos o conceito de “reivindicação” foi retirado, talvez por causar confusão, ficando apenas “Identidade nacional e/ou étnica”.

O caso de *language management* também foi discutido nas aulas anteriores (e o excerto da pequena conversação será analisado mais adiante em 3.1.2.2.1.1.) e, através de uma pequena reflexão metalinguística coletiva, os estudantes e o professor chegaram à conclusão que pode ser traduzido em português e em francês com “gestão das línguas” e “gestion des langues”. Apenas três estudantes em mobilidade puseram a correspondência no plural, as outras puseram-na no singular ou puseram o adjetivo “linguística” “linguistique”, às vezes também não pondo a mesma forma nas duas línguas. Uma estudante pôs o termo “langage”, como já vimos em relação aos problemas que *language* fez surgir. Durante a aula anterior, em que se discutiram estas correspondências, encontrou-se uma tradução também para o termo *management* que, como vimos, foi traduzido para “gestão” “gestion”, mas duas respondentes deixaram-no em inglês e uma traduziu-o como “manutenção”.

No caso de *language policy*, que até era o título do artigo de Spolsky objeto da discussão na aula, a tradução encontrada foi “política linguística”, justificando-se o adjetivo com a explicação já dada no caso de *language practices*, ou seja, indicando duma forma geral uma ou mais línguas. Todas as respondentes preencheram com pelo menos uma das duas línguas requeridas, mas apenas três puseram o adjetivo “linguistique” e apenas na coluna do francês e na versão italiana “linguistica”. As outras opções escolhidas foram sobretudo o singular “de/da língua” e “de la langue”, uma optou pelas formas plurais “de línguas” e “de langues” que são neste caso mais próximas à tradução que tinha sido encontrada e uma escreveu a solução “du langage”, já discutida aqui anteriormente.

É de ressaltar aqui que este questionário foi preenchido em meados do período das aulas, logo depois das aulas em que houve a discussão sobre o texto de Spolsky em que aparecerem os termos analisados. Estes termos, sobretudo os mais importantes para o conteúdo da unidade curricular, foram aprofundados várias vezes nas aulas seguintes até ao fim da unidade curricular, o que permitiu que o seu significado fosse compreendido e interiorizado por mais

estudantes. Isto foi verificado também na apresentação final, em que os alunos demonstraram ter como assumidos estes conceitos e a sua terminologia. O teste foi feito mesmo durante o processo de aprendizagem, em que, como vimos, algumas estudantes já tinham interiorizado os conceitos e a terminologia em três (ou quatro) línguas diferentes e outras ainda não. Num contexto em que a competência multilíngue é estimulada ao nível académico, como neste caso através da leitura de um texto em língua inglesa e discussões sobre o texto em outras duas línguas, é importante a averiguação por parte do professor e por parte dos mesmos alunos a compreensão da terminologia utilizada e adquirida, neste caso em várias línguas. Isto ativa a consciência metalinguística dos estudantes que não só aprendem a utilizar a terminologia em línguas diferentes, mas também aprendem a interrogar-se sobre a mesma, como veremos nos excertos gravados.

3.1.2.2. Observação

Como já mencionado, foi posta em ato uma observação (semi-)participante durante 17 horas desta unidade curricular. Serão aqui analisados os dados recolhidos através de uma triangulação entre as notas tomadas durante as observações e as gravações em seguida transcritas.

O primeiro dado a observar, abrangendo todos os dados recolhidos, é o uso e a variedade de línguas utilizadas durante as aulas. De facto, todos os fatores mencionados até agora – os amplos repertórios linguísticos, a análise de textos em inglês, a liberdade de falar em diferentes línguas e a proposta de produzir um trabalho final em três línguas –, favoreceram um uso muito amplo de várias línguas. Durante as horas de observação, muitas línguas foram utilizadas por parte dos estudantes e por parte do professor para a produção quer oral quer escrita e estão resumidas na tabela a seguir, em que são distintas as línguas utilizadas durante as aulas e as línguas utilizadas nos grupos, ou seja, os vários pequenos grupos que se iam formando durante as aulas.

	Aulas		Grupos	
	Línguas usadas na escrita (no quadro ou nos diapositivos PowerPoint)	Línguas usadas na oralidade	Línguas usadas na escrita (apontamentos)	Línguas usadas na oralidade
Professor	Francês, inglês, português	Francês, inglês, português		Francês, inglês, português
Estudantes	Francês, inglês	Espanhol, francês, inglês, italiano, português	Francês, inglês, português	Francês, inglês, português

Tabela 21. Línguas usadas durante as aulas.

Como se nota na tabela, a oportunidade que foi dada aos alunos para falarem em diferentes línguas, utilizando os seus repertórios linguísticos, levou a uma comunicação escrita e oral multilingue, o que significa que os estudantes e o professor comunicaram, discutiram e produziram sentido e conteúdo usando várias línguas. Na maioria dos casos as línguas usadas foram francês, inglês e português, mas também espanhol e italiano. Considerando que quase metade da turma era composta por estudantes portugueses, uma estudante italiana e mais de metade por estudantes provenientes de uma universidade francesa (mesmo que duas estudantes Erasmus tivessem origens diferentes: uma tinha origem portuguesa e outra era cabo-verdiana, mas ambas viviam em França há muitos anos) era de esperar que a maior parte da comunicação ocorresse em português e francês, como de facto se verificou. No que se refere ao uso do inglês, como visto pelos dados já analisados, é uma língua presente em todos os repertórios linguísticos dos participantes e a sua presença nas aulas verificou-se através dos textos em língua inglesa e dos termos científicos, mas o seu uso também foi observado como língua de comunicação entre estudantes e entre estudantes e professor.

O uso do italiano, no entanto, é um caso diferente, uma vez que havia apenas uma estudante (além da investigadora) com uma competência avançada de italiano. O seu uso foi possível apenas como resultado do incentivo ao uso de várias línguas (em particular durante a apresentação final), o que fez com que também uma língua “minoritária” dentro da turma pudesse ser utilizada. O espanhol, no entanto, conhecido a nível intermédio/avançado pela metade dos participantes, foi usado em algumas ocasiões, favorecendo, desta forma, um uso mais amplo e diversificado dos vários repertórios linguísticos dos participantes.

O uso de línguas em que nem todos os participantes tinham uma competência intermédia ou avançada, nomeadamente francês, italiano e espanhol, baseava-se em dois princípios. Por um lado, foi favorecido o chamado multilinguismo recetivo e, por outro lado, o professor sempre tentou confirmar, através de traduções ou explicações, que o conteúdo e a terminologia tinham sido globalmente compreendidos.

3.1.2.2.1. Práticas multilingues

O uso das várias línguas atestou-se através de diversas práticas multilingues ao longo das aulas. A recolha da listagem destas práticas foi levada a cabo através da observação e através da escuta e transcrição das gravações.

São aqui listadas as ditas práticas com as línguas correspondentes em que tiveram lugar. As setas indicam a direção da passagem linguística; isto é, por exemplo, na prática “Resumo e explicação de um texto” a indicação “inglês → português (L1/L2)” significa que o texto foi lido

em inglês e que o resumo e a explicação foram efetuados em português por parte de estudantes com português como L1 ou como L2. No caso das setas que indicam para ambas as direções “↔”, a relação entre as duas línguas em causa é recíproca, como nos casos dos diálogos havidos em duas línguas. Quando, enfim, uma língua é inserida dentro doutra língua, como por exemplo, “português ← inglês → português” quer dizer que elementos de inglês foram inseridos dentro de um discurso feito em português.

Durante as 17 horas de observação algumas práticas multilingues verificaram-se inúmeras vezes, podendo algumas delas até ser consideradas como o método didático principal das aulas objeto de estudo, como por exemplo, a discussão em português acerca de um texto lido em inglês. No entanto, outras apenas se verificaram poucas vezes, podendo ser consideradas como estratégias para satisfazer determinadas necessidades comunicativas do contexto. Nas tabelas seguintes, será, por estas razões, indicado o número de ocorrências até 3, e a partir do número 4 será indicado “muitas”.

A lista total das práticas multilingues foi elaborada e subdividida em categorias, para facilitar e organizar a análise, com base no objetivo ou na função didática e/ou comunicativa:

- análise e sistematização de conteúdo
- compreensão e análise de termos
- práticas comunicativas
- medidas do professor
- dificuldades e autorreflexões

Práticas multilingues – Análise e sistematização de conteúdo	Professor		Estudantes	
	Línguas	Ocorrências	Línguas	Ocorrências
Leitura de um texto	inglês	muitas	inglês (português L1, francês L1)	muitas
			francês (francês L1)	2
Resumo e/ou explicação de um texto	inglês → português	muitas	inglês → português (L1/L2)	muitas
			inglês → francês (L1)	muitas
			inglês → inglês (LS)	2
			inglês → espanhol (LS)	1
Tradução/paráfrase do escrito ao oral	inglês → português	muitas	inglês → francês (L1)	2
	inglês → português	muitas	inglês → português (L1)	2

	/ francês			
	francês → português	1		
Leituras das perguntas para a compreensão do texto	português	muitas	português (português L1, francês L1, italiano L1)	muitas
Explicação dum texto escrito numa língua através de perguntas numa outra língua	inglês → português → português	muitas	inglês → português → português (L1/L2)	muitas
			inglês → português → inglês (LS)	2
Tomada de notas em várias línguas			português / inglês / francês / italiano	muitas
Comunicação numa língua diferente da língua projetada no PowerPoint			inglês → francês (L1/L2)	muitas
			inglês → português (L1)	muitas
			francês → português (L1)	2
			inglês → italiano (L1)	1
			inglês → espanhol (LS)	1
Respostas sobre a comunicação numa língua diferente da exposição oral e da projetada no PowerPoint			inglês → francês (L1/L2) → português (L1/L2)	3
			inglês → português (L1, L2) → francês (L1, L2)	3
			inglês → português (L1) → espanhol	2
			francês → português (L1) → inglês	2
			inglês → italiano (L1) → português (L2)	1
			inglês → francês (L1) / espanhol → francês	1

Tabela 22. Práticas multilingues: análise e sistematização de conteúdo.

No que diz respeito à análise do conteúdo académico, pode ver-se aqui, que ao longo das horas de observação e gravação, houve principalmente duas práticas didáticas relacionada à análise de conteúdo ocorrida através de práticas multilingues. Por um lado, vários textos em inglês, em particular o já mencionado *Language Policy* de Spolsky, e três artigos da revista *The Atlantic*

*Can Your Language Influence Your Spending, Eating, and Smoking Habits?*³³ de Thompson e *How Immigration Changes Language*³⁴ e *What's a Language, Anyway?*³⁵ de Mcwhorter foram lidos, resumidos, explicados e discutidos em línguas diferentes. Isto foi feito principalmente em português, a língua principal da comunicação durante as aulas, em francês, língua de quase metade dos estudantes, mas também em inglês e em espanhol, devido à escolha de estudantes franceses por ainda não se sentirem à vontade em falar do conteúdo estudado em português. Para uma mais clara compreensão do texto, muitas vezes foram traduzidas/parafraseadas partes inteiras de texto durante as aulas e isto foi feito principalmente em português, mas também em francês, quer por parte do professor, quer por parte dos estudantes. Em relação à análise do texto de Spolsky, o professor deu aos estudantes uma quinzena de perguntas de compreensão, nas quais os estudantes tinham a possibilidade de refletir em casa e de discutir durante as aulas. Tais perguntas eram propostas em português, referindo-se a um texto inglês, pedindo, desta forma, aos estudantes não apenas uma sistematização do conteúdo, mas ao mesmo tempo também uma reelaboração linguística. As respostas orais às perguntas em português, sobre o texto em inglês, foram dadas na maior parte das vezes em português, mas também em dois casos em inglês, remetendo diretamente para a língua do texto. No que diz respeito às notas tomadas pelos estudantes, pôde observar-se, após o consentimento dos estudantes, que elas foram notas multilingues, não correspondendo apenas à L1 dos estudantes, mas estando as línguas misturadas.

Por outro lado, práticas multilingues durante a análise do conteúdo foram utilizadas durante a avaliação final em que os alunos tiveram de apresentar um trabalho de grupo em três línguas cada um: uma língua para a apresentação em PowerPoint, uma para a comunicação oral e outra para responder às perguntas do professor e dos demais colegas. Como se pode ver na tabela, as combinações linguísticas foram muitas. A maioria dos estudantes, 10 em 12, preferiu utilizar o inglês como língua escrita no PowerPoint, e duas estudantes utilizaram o francês. No que diz respeito à língua escolhida para comunicar oralmente, os estudantes escolheram, na maioria dos casos, a própria L1, português, francês ou italiano, com apenas duas exceções. Para responder às perguntas foram escolhidos o português, o francês, o inglês e o espanhol. Na elaboração dos conteúdos dos trabalhos, portanto, os estudantes tiveram de preparar uma apresentação

³³ <https://www.theatlantic.com/business/archive/2013/09/can-your-language-influence-your-spending-eating-and-smoking-habits/279484/> [16 de março de 2016]

³⁴ <https://www.theatlantic.com/international/archive/2015/12/language-immigrants-multiethnolect/420285/> [16 de março de 2016]

³⁵ <https://www.theatlantic.com/international/archive/2016/01/difference-between-language-dialect/424704/> [16 de março de 2016]

multilingue, preparando os diapositivos do PowerPoint numa língua, ou às vezes em duas línguas, preparando a sua própria comunicação noutra língua e, enfim, tendo de se preparar a responder às perguntas numa terceira língua (isto será discutido mais detalhadamente em 3.1.2.2.1.2.).

Práticas multilíngues – Compreensão e análise de termos	Professor		Estudantes	
	Línguas	Ocorrências	Línguas	Ocorrências
Tradução do escrito ao oral	inglês → português / francês	muitas		
	português → inglês	1		
Tradução do escrito ao escrito	inglês → português	muitas		
Explicação de termos	inglês → português / francês	muitas	inglês → português / francês	muitas
Tradução dum acrónimo	inglês → português / francês	2		
Listagem de palavras chave	português / francês	1	português / inglês	1
Utilização do mesmo termo em línguas diferentes	inglês / português / francês	muitas	inglês / português / francês	muitas

Tabela 23. Práticas multilíngues: compreensão e análise de termos.

No que concerne ao uso e à compreensão dos termos, podem ver-se através da tabela acima as várias passagens linguísticas que decorreram durante as aulas. Antes de mais, os termos encontrados nos textos em inglês foram traduzidos oralmente pelo professor para português e francês e, no momento em que os escreveu no quadro para português. Além de terem encontrado uma correspondência/tradução, os termos ingleses encontrados nos textos foram também explicados, quer por parte do professor quer por parte dos estudantes, em português e em francês. Nas várias discussões que tiveram lugar durante as aulas o mesmo termo foi utilizado em inglês, português e francês dentro dos discursos do professor e dos estudantes. Por fim, em relação às palavras chave, foram criadas listas de termos bilingues: o professor escreveu no quadro uma lista com palavras em português e em francês e os estudantes, a propósito dum texto em inglês, listaram termos cada um na língua que preferiu, resultando uma lista em português e inglês (cf. o excerto (1) em 3.1.2.2.1.1.).

Práticas multilingues – Práticas comunicativas	Professor		Estudantes	
	Línguas	Ocorrências	Línguas	Ocorrências
Utilização de <i>code-mixing</i>	português ← inglês → português	muitas	português ← inglês → português	muitas
	português ← francês → português	3/muitas	português ← francês → português	muitas
Utilização de <i>code-switching</i>	português ↔ francês	muitas	português (L2) ↔ francês (L1)	muitas
	português ↔ inglês	3/muitas		
Intercompreensão - Diálogo em línguas diferentes (perguntas e respostas)	português ↔ espanhol		muitas	
	português ↔ francês		muitas	
	inglês ↔ francês		muitas	
	espanhol ↔ francês		1	
	espanhol ↔ inglês		1	

Tabela 24. Práticas multilingues: práticas comunicativas.

Em relação às práticas comunicativas multilingues utilizadas durante as aulas, pode ver-se que houve muito uso de *code-mixing*, com inserção de termos/palavras inglesas ou francesas dentro de discursos em português quer por parte do professor quer dos estudantes, e *code-switching* entre português e francês por parte de estudantes e professor e também português e inglês por parte deste último.

Foram também bastante frequentes diálogos em duas línguas, em que desempenhou um papel fundamental a intercompreensão, sobretudo entre línguas românicas. Estes diálogos em duas línguas, ou seja, em que um dos interlocutores utiliza uma língua e o outro interlocutor utiliza outra língua, ocorreram durante as aulas, mas também durante a última aula em que os estudantes apresentaram os trabalhos de grupo e receberam perguntas em várias línguas a que podiam responder numa língua escolhida (que não fosse a língua do PowerPoint ou a língua da comunicação oral acabada de fazer). Tratou-se, portanto, de diálogos com graus diferentes de espontaneidade: os diálogos havidos durante as aulas eram fruto de necessidades comunicativas; no entanto, no que diz respeito aos diálogos havidos durante a aula de exposição dos trabalhos, tratou-se de uma prática multilingue fruto de uma proposta didática e avaliativa do professor.

Práticas multilíngues – Medidas do professor	Professor		Estudantes	
	Línguas	Ocorrências	Línguas	Ocorrências
Verificar a compreensão em várias línguas	português / francês	muitas		
Repetição em outra língua para facilitar a compreensão	português → francês	muitas		
Dar instruções em várias línguas	português / francês	muitas		
Possibilidade de escolher uma língua (compreensível ao professor) para escrever ensaio			português / francês / inglês / espanhol	
Convite a falar na sua própria L1 para permitir que o discurso avance	português / francês	2		
Convite a usar várias línguas dentro dos grupos de trabalho		1		
Utilização de expressões idiomáticas / provérbios	espanhol	2		
	francês	2		
	cabo-verdiano	1		
Tradução de expressões idiomáticas / provérbios	português → francês	1		
	português → francês / inglês / italiano	1		

Tabela 25. Práticas multilíngues: medidas do professor.

As medidas aqui listadas são meios que o professor adotou principalmente com o objetivo de favorecer uma maior inclusão de todos os alunos. De facto, muitas vezes, em quase todas as aulas observadas, o professor perguntou se todos tinham percebido o que ele acabava de dizer ou o conteúdo analisado e fazia isso quase sempre perguntando em português e em francês; muitas vezes também repetia a sua explicação feita em português também em francês e dava instruções sobre os trabalhos nas duas línguas. Incentivou também os alunos a utilizarem outra língua que não fosse o português quando eles tinham dificuldades em se exprimir, para que o discurso avançasse, aconselhando-lhes de fazer isso também nos grupos de trabalho.

A possibilidade de se usar várias línguas, nomeadamente as línguas que o professor tem a capacidade de avaliar conforme o seu repertório linguístico – português, francês, inglês e espanhol -, foi dada aos estudantes também na produção escrita do ensaio que constituiu uma parte da avaliação final.

Além disso, o professor também utilizou expressões idiomáticas de línguas ou culturas diferentes da portuguesa: nomeadamente francês, espanhol e cabo-verdiano; e quando utilizou expressões portuguesas, traduziu-as para francês e até uma vez para francês, inglês e italiano, tudo isto tornando participantes os estudantes, perguntando-lhes qual a correspondência nas suas línguas.

Práticas multilíngues – Dificuldades e autorreflexões	Professor		Estudantes	
	Línguas	Ocorrências	Línguas	Ocorrências
Dificuldade em fazer a tradução/paráfrase	inglês → português	1	inglês → francês	1
Pedido de esclarecimento sobre uma parte do texto			inglês (francês/ português L1)	3
Confusão na tradução dos termos do texto			inglês → português	2
			inglês → francês	1
Pedido de esclarecimento sobre um termo em relação à confusão na tradução	inglês → português	2		
Pedido de esclarecimento de termos			inglês (português L1)	1
			português (francês L1)	1
Recusa de falar na língua proposta pelo professor resolvida propondo outra língua				3/muitas
Incompreensão duma palavra entre estudantes e pedido de explicação			português ↔ francês	2
Pedido de falar mais devagar			português (francês L1)	1

Reflexão sobre as dificuldades em ler um texto em inglês com perguntas em português para falantes L1 português e francês			Dificuldades: <ul style="list-style-type: none"> • pelo facto do texto estar escrito numa língua e as perguntas numa outra língua • por terem que transpor os conceitos duma língua a outra • por não saber em que língua pensar • receio/impressão de que possa haver uma perda de informação e de qualidade na passagem dos conceitos duma língua para outra • admissão de que as bilingues têm menos dificuldades pela familiaridade com este processo
Reflexão metalinguística acerca de termos em várias línguas	inglês / português / francês / italiano		

Tabela 26. Práticas multilingues: dificuldades e autorreflexões.

No que diz respeito às dificuldades encontradas, estas foram principalmente a compreensão dos textos em inglês e a compreensão de termos nos textos ou utilizados durante a comunicação nas aulas.

Quanto à comunicação durante as aulas, houve um pedido ao professor para falar mais devagar por parte duma estudante em mobilidade. Também alguns alunos recusaram propostas do professor de utilizarem outra língua, na parte da resposta às perguntas do trabalho final (em que eles tinham de utilizar uma terceira língua), sempre resolvida com a contraproposta por parte dos alunos de utilizarem outra língua em que se sentissem mais confortáveis.

Serão aqui ilustradas também as práticas multilingues havidas durante os trabalhos de grupos em aula. Os grupos foram formados, sob conselho do professor, por estudantes locais e estudantes em mobilidade misturados.

Práticas multilingues nos grupos	
Leitura de um texto e discussão	inglês → português / francês / inglês
Tradução/paráfrase coletiva de um texto	inglês → português
Ajuda recíproca na compreensão de alguns termos dos textos e das perguntas de compreensão	inglês → português e francês português → português
Correção e ajuda recíproca na escrita	francês ↔ português ↔ italiano
Correção e ajuda na conversação oral	português ↔ francês
Uso de uma língua em comum	português, francês e italiano → português português e francês → inglês

<i>Code-switching</i>	português ↔ francês
<i>Code-mixing</i>	português ← inglês → português
Intercompreensão	português ↔ francês
Tradução oral de parte de um discurso para favorecer a compreensão no grupo	francês → português

Tabela 27. Práticas multilíngues nos grupos.

Como mostrado por esta tabela, algumas das práticas multilíngues decorridas durante os trabalhos de grupo são as mesmas que foram observadas durante o resto das aulas, nomeadamente a leitura de um texto numa língua (inglês) e a sua discussão em várias línguas – português, francês e inglês –; e a tradução, feita coletivamente, do texto em inglês para português. Notou-se, ademais, nos grupos uma contínua ajuda linguística recíproca em várias atividades: a compreensão dos termos do texto (em inglês) e das perguntas sobre o texto (em português), na escrita dos apontamentos e das respostas a apresentar ao resto da turma e na conversação oral durante as discussões internas aos grupos.

No que diz respeito à comunicação dentro dos grupos, a língua utilizada para comunicar foi o português na maioria dos casos, mas houve também casos em que os estudantes decidiram utilizar o inglês para facilitar a comunicação com os membros dos grupos que não tinham um nível avançado de português e para utilizar a mesma língua do texto a analisar. Em muitos casos houve práticas de *code-mixing*, com a inserção de termos ingleses dentro das frases e de *code-switching*, com a passagem de português a francês e vice-versa. Neste último tipo de prática, foi fundamental a colocação em prática da intercompreensão, sobretudo por parte de portugueses com um nível muito baixo ou quase nulo de francês, e foi crucial, também neste caso, a colaboração espontânea dentro do grupo, em que alguns componentes desempenharam o papel de intermediários, fornecendo traduções nas duas línguas para quem tivesse problemas de compreensão. Este papel foi desempenhado em particular pelas duas estudantes em mobilidade com origens de L1 portuguesa, a viverem e estudarem em França há muitos anos. Como visto nas páginas anteriores, as práticas multilíngues observadas foram muitas. Na lista que segue tentar-se-á resumi-las para obter uma visão abrangente:

- 1) Ler um texto numa língua e discuti-lo noutras línguas;
- 2) Uso de termos chave científicos em inglês dentro de discussões em outras línguas;
- 3) Reflexão metalinguística sobre termos em línguas diferentes;
- 4) Uso de repetição do conteúdo e tradução em várias línguas;
- 5) Práticas multilíngues de comunicação entre estudantes e professor;
- 6) Tomar notas em várias línguas;
- 7) Ajuda linguística recíproca na produção escrita e oral;

8) Uso dos repertórios multilíngues como recurso e como negociação do significado.

Algumas das práticas foram solicitadas pelo professor (1 e em parte 3, 4, 5 e 8), e outras foram o resultado das iniciativas espontâneas dos alunos. Obviamente, todas estas práticas multilíngues não ocorreram separadamente, mas sim misturadas entre elas e incluíram o uso de duas, três ou quatro línguas dentro da mesma atividade didática de aprendizagem ou de ensino. Um exemplo evidente é o caso do texto de Spolsky, lido na língua original, inglês, acerca do qual os estudantes tiveram de responder a uma série de perguntas propostas pelo professor para estimular uma discussão, sendo tais perguntas escritas em português. Alguns estudantes franceses decidiram responder às perguntas oralmente em francês. Tratou-se, portanto, de uma atividade de aprendizagem em que os alunos usaram grande parte do seu repertório multilíngue: lendo um texto em inglês, respondendo em francês, a questões colocadas em português. Pode-se assim definir como uma análise multilíngue dos conteúdos. Precisamente por este motivo, todas as etapas sempre foram acompanhadas por uma reflexão metalinguística sobre os termos usados nas várias línguas.

3.1.2.2.1.1. Exemplos de práticas multilíngues

Em seguida são mostrados alguns excertos exemplificativos das várias práticas multilíngues observadas. A ordem segue a sucessão cronológica em que aquelas ocorreram durante as aulas observadas.

O primeiro excerto concerne um trabalho para casa em que os alunos tinham de encontrar cinco palavras-chave sobre o já falado texto de Spolsky. Como já foi referido, o texto estava em inglês e as instruções do trabalho em português. O professor pediu, então, aos alunos que lhe dissessem as palavras-chave, enquanto ele escrevia no quadro branco. Cada aluno esteve livre de dizer as palavras-chave na língua que ele ou ela preferiu e no quadro a lista seguinte apareceu, compreensiva de todas as palavras-chave propostas, incluindo as que foram riscadas (aqui em *itálico*) para que ficassem apenas cinco palavras:

Multilinguismo
Policy
Language management
<i>Ideologies</i>
Interaction
<i>Sociolinguistics</i>
Comunicação
<i>Modify</i>
<i>Purismo</i>

Tabela 28. Lista multilíngue de palavras-chave.

Esta lista no quadro branco surgiu através da discussão transcrita e relatada de seguida. Os interlocutores foram, mais especificamente: estudante1, estudante3 e estudante6 eram estudantes franceses, enquanto estudante2, estudante5, estudante7 eram estudantes portuguesas e estudante4 é uma das duas estudantes lusófonas que vive em França há muitos anos.

(1) Professor: Digam lá então quais são as vossas palavras chave para sintetizarem um artigo tão complexo tão grande [...] Então que palavras é que vocês acham que são palavras chave?

Estudante1: Multilingue

Professor: Multi?

Estudante1: Multilingue

Professor: Multilinguismo foi o que disseste?

Estudante1: Sim.

Professor: Multilinguismo

Estudante2: Policy?

Estudante3: Language management

Estudante4 [Estudante3]: Pourquoi en anglais?

Estudante3 [Estudante4]: Parce que je ne sais bien

[...]

Professor: Mais?

Estudante5: Ideologias

Professor: Ideologias // mais? Eram cinco / portanto faltam muitas [...]

Estudante6: Interaction

Estudante6: Sociolinguistic / sociolinguistics

Estudante5: Comunicação

Professor: Mais? Nada? Estudante3?

Estudante3: Je dirais modify / modify

Professor: Modify?

Estudante3: Yes

Professor: Why modify?

Estudante3 [não audível]

Estudante4: Purismo eu diria purismo

Professor: Purismo

[...]

Professor: Há algumas que acham que devemos tirar?

Estudante2: Se calhar as ideologias

Professor: As ideologias

Estudante5: E o purismo

Professor: E o purismo é da mesma ordem / sim isso tudo

Estudante3: Modify

Professor: Sim / ainda temos uma duas três quatro cinco temos seis / se tivessem de ficar só com cinco o que é que saia?

Estudante4: Multilinguismo?

Professor: Saia multilinguismo?

Estudante4: Não ficava

Professor: Ficava sim

Estudante5: Sociolinguística saia

Professor: Saia porquê?

Estudante5: Porque é um assunto

Professor: Porque é demasiado genérico.

Estudante5: Sim

[...]

Professor: E agora pergunto multilinguismo policy language management interaction e comunicação estas cinco palavras na vossa perspetiva dão conta do conjunto da informação do artigo? Ou querem modificar alguma? Por exemplo em vez de policy vou dizer?

Estudante7: Language policy

Professor: Language policy e acham que deve ficar no singular ou deve ser posto no plural?

Estudantes5 e Estudante7: No plural

Professor: No plural. Language policies ok esta está certíssima / esta está certíssima // aliás é o título do artigo não é? Depois multilinguismo / querem ser mais específicos ou acham que pode ficar assim é suficiente? Assim está bem? Sim?

Estudante2 e Estudante7: Sim

Professor: Language management / aqui havia uma dúvida alguém disse disse em inglês e não sei como dizer em português ou em francês como é que se diz language management em português ou em francês?

Estudante3: Management linguistique?

Professor: Management em francês diz-se só management?

Estudante7: Gestão

Professor: Diz?

Estudante7: Gestão

Professor: Gestão portanto seria? Language management? Gestão de quê?

Estudante7 e Estudante1: Da língua?

Professor: Da língua?

Estudante2 e Estudante7: Das línguas

Professor: Das línguas gestão das línguas gestion des langues

Neste breve excerto há muitos elementos de escolhas linguísticas a analisar. Primeiro vemos que a escolha de dizer a palavra-chave em inglês, como no texto original, ou de a dizer em português, a língua predominante para as discussões nas aulas, é puramente pessoal. Conforme transcrito no discurso, uma das três estudantes francesas disse a palavra-chave em português (multilingue) e as outras duas estudantes francesas em inglês (*language management*, *interacion*, *sociolinguistics*, *modify*), enquanto que entre as estudantes portuguesas uma disse em português (ideologias, comunicação) e a outra em inglês (*policy*), não existindo assim uma relação entre a própria L1 e a escolha da língua em dizer a palavra-chave. Por fim, a estudante bilingue disse a palavra-chave em português (purismo) e falou em francês ao se dirigir à sua colega (“Pourquoi en anglais?”). O resultado obtido foi uma lista multilingue de palavras-chave, deixando que cada um continuasse a referir-se aos termos na língua que mais preferia (ex. *sociolinguistics*/sociolinguística).

Observamos, também, uma total liberdade linguística em expressar-se com o professor e com os outros estudantes. Neste breve excerto da conversa é possível observar como os estudantes Erasmus se sentiram livres para se expressar em francês não só entre eles, mas também com o professor.

Na última parte deste breve excerto, podemos ver, ainda, como o professor está preocupado com a compreensão dos termos por parte de todos os alunos e como ele conseguiu dar origem a uma discussão metalinguística com a participação de estudantes franceses e portugueses (a estudante italiana infelizmente estava ausente nesse dia; em outras ocasiões o professor também perguntou como se dizia o termo em italiano). De facto, devido a uma incompreensão terminológica inicial (uma aluna apontou que não sabia como dizer *language management* em francês), eles realizaram uma reflexão metalinguística multilingue e conseguiram uma compreensão mais profunda dos termos. O termo inglês foi analisado e foram propostas correspondências, de forma a alcançar coletivamente o significado. Os repertórios multilingues dos alunos foram utilizados como recurso para toda a turma e houve a que foi definida no primeiro capítulo como uma co-construção coletiva e multilingue do significado (cf. 1.3.2.1.5.). O segundo excerto refere-se a um trabalho prático em aula em que dois grupos tinham de formular uma definição de política linguística. Depois de terem acabado as discussões internas aos grupos, o professor pediu a definição que formularam e escreveu no quadro o que os estudantes lhe ditaram. Em seguida, com base nas respostas dadas pelos grupos, o professor propôs uma definição de política linguística que escreveu numa terceira parte do quadro.

Política linguística		
<p>Grupo 1</p> <ul style="list-style-type: none"> • ensemble de choix conscientes concernant le rapport entre les langues et la vie sociale • definição de regras/direitos para conservar as línguas 	<p>Grupo 2</p> <ul style="list-style-type: none"> • relação entre poder político e económico e as línguas que converge em decisões sobre os seus usos na sociedade, dependendo do contexto 	<p>Conjunto de decisões relativas aos usos das línguas em sociedade em função de contexto, de interação (níveis familiar, local, regional, nacional, institucional, internacional etc..) e mediante a definição de orientações de gestão da diversidade linguística</p>

Tabela 29. Propostas de definições de política linguística escritas no quadro.

O que resultou no quadro a partir das propostas dos dois grupos e do professor é transcrito na tabela acima. Como se pode ver, o primeiro grupo propôs duas frases, a primeira das quais em francês, que foi em seguida traduzida oralmente pelo professor, para que todos a percebessem, com: “conjunto de escolhas conscientes que dizem respeito à relação entre as línguas e a vida social”. A conversa havida é transcrita em seguida.

(2) Professor: Já está?

Estudante5: Sim

Professor: Muito bem quem é o porta-voz aí do grupo de trás? Quem é que me vai dizer?

Estudante4: A portuguesa

(riem-se)

Professor: A portuguesa isto agora é assim vá quem é que diz quem é que me diz a vossa definição de política de língua?

Estudante5: Uma política linguística visa a promover a língua regional

Professor: Eu não perguntei reparem eu não perguntei ao que é que servia ao que visava o que é que é

Estudante5: Ah ok o que é que é

Professor: Política linguística uma definição / se é para definir não é dizer qual é o objetivo / uma política linguística é

Estudante5 e Estudante1: Ok

Professor: Alguma frase

Estudante1: Je l'ai fait en français ça va?

Professor: Mais oui

Estudante1: C'est un ensemble de choix conscientes concernant

Professor: Attend attend

(riem-se)

Estudante1: Pardon excusez-moi

Professor: Un ensemble de choix conscientes?

Estudante1: Concernant le rapport entre les langues et la vie sociale

Professor: Oui está tudo? Diz tudo o que vocês pensaram?

Estudante1: Mas

Estudante5: Mas

Estudante1: Mais on n'a pas (?) une structure

Professor: O que é que falta? O que é que falta?

Estudante5: Depois dissemos através da política linguística é possível determinar o modo como são usadas as línguas e estabelecer regras ou direitos de modo a conservar essas mesmas línguas

Professor: Podemos pôr aqui o estabelecim que é a definição de regras direitos diz lá outra vez qual era o fim

Estudante5: De regras ou direitos de modo a conservar e mantê-las?

Professor: Para conservar o quê?

Estudante5: As línguas?

Professor: Ok // vocês / a vossa definição o que é? Quem é o porta-voz desse grupo?

Estudante2: Pronto então nós cremos uma política linguística consiste na relação entre o poder político e económico [...]

Neste breve excerto, vê-se, mais uma vez, como os estudantes em mobilidade se sentiram livres de se exprimir em francês e de dar as respostas às perguntas do trabalho em francês. Vê-se também que a estudante1 pergunta, por educação, se pode fornecer a sua resposta em francês (“Je l'ai fait en français ça va?”) e que o professor, em seguida, traduziu-a para português.

No terceiro excerto, a estudante1, que é a estudante em mobilidade dos excertos precedentes, pergunta ao professor a diferença entre dois termos utilizados durante as aulas.

(3) Estudante1: Qual é a diferença entre a política da língua e a política as políticas linguísticas?

Professor: Boa pergunta vamos já ajudar a responder à estudante1 / qual é a diferença entre política de língua e política linguística? Uma pergunta muito pertinente politique de langue politique de la langue et politique linguistique?

Estudante8: Não há diferença

Professor: A estudante8 diz que não há diferença a estudante1 diz que há (riem-se)

Estudante1: Parce que quand j'ai fait des recherches en français il ne parlait que de politique linguistique pas de politique de la langue

Professor: Então e agora quem é que quer ajudar a resolver este problema? // Então vamos dizer assim quando la Delegation de la Langue Française ou la Real Academia Española ou em Portugal não temos não existe responsáveis uma instituição portuguesa decide / mas pronto temos por exemplo quando o governo português assina um tratado que diz aceitamos a alteração na ortografia

da língua portuguesa, sendo que os cês e os pês que não se leem não se devem escrever isto é uma medida em primeira instância de política linguística ou de política da língua?

Estudante2: Da língua

Professor: Da língua / quando o governo português diz nas universidades portuguesas devem ensinar-se em português, não sendo vedado o uso de outras línguas isto é uma medida de política da língua ou de política linguística?

Estudante6: Linguística

Professor: Linguística qual é a diferença?

Estudante6: Uma coisa

Professor: É que o primeiro tem uma decisão com assunto sobre a definição sobre a utilização de uma única língua é no interior de uma língua / e o outro é sobre a questão da relação entre línguas [...] Percebes estudante1?

Estudante1: Oui

A estudante1 pôs uma questão terminológica (“Qual é a diferença entre a política da língua e a política as políticas linguísticas?”), colocando a pergunta em português e, em seguida, explicando que a sua pesquisa terminológica foi feita em francês (“Parce que quand j'ai fait des recherches en français...”), não encontrando um dos dois termos normalmente utilizado em aula. O professor, por sua parte, responde em português, mas acrescentando os dois termos em causa também em francês, como fez na grande parte das vezes durante as discussões sobre o significado de termos encontrados. É de frisar também que a distinção entre política da língua/*politique de la langue* e política linguística/*politique linguistique* foi feita durante as aulas em relação ao termo inglês *language policy*, utilizado nos textos analisados com ambas as aceções. O professor explicou a diferença através de exemplos, incentivando os alunos a fornecerem uma resposta à pergunta da estudante1 e, no fim da breve discussão, pergunta à estudante1 se percebeu, a qual responde afirmativamente em francês.

No quarto excerto, dentro de uma instrução de trabalho por parte do professor, uma estudante espirra tão fortemente que interrompe o professor, levando-o a fazer uma pequena digressão sociolinguística, como se pode ver aqui em seguida.

(4) Professor: Aqui eu vou propor vos proponho vários temas e várias datas / para nós marcarmos já portanto quem está aqui escolhe já quem não está escolhe depois com o que fica / escolhe depois o que fica

Estudante1: (espirra)

Professor: Portanto peço-vos

Estudante1: (espirra mais forte)

Professor: Santinho

Estudante1: Desculpe

Professor: À vos souhaits

Estudante1: Merci

Professor: Como é que se diz em italiano?

Estudante9: Salute

Professor: Salute

Estudante1: Grazie (ri-se)

Professor: Santé / em francês pode ser santé ou à vos souhaits aos teus desejos os ingleses os ingleses dão a benção abençoam não é? God bless you bless you nós só dizemos que é santinho então vejam lá em função das datas e dos assuntos há mais assuntos do que alunos portanto há escolha

O professor aproveitou a situação para incluir todos os estudantes presentes nas suas línguas em torno de formas de desejar saúde depois de se espirrar e adicionou a forma inglesa, provavelmente já conhecida pela maioria. A estudante1 alinhou na piada sociolinguística e respondeu aos desejos em francês, mas também aos desejos em italiano.

No quinto excerto, a estudante6, uma estudante em mobilidade, tinha uma dúvida acerca do trabalho a fazer e pôs a questão diretamente em francês.

(5) Professor: Diz estudante6

Estudante6: Oui j'ai une question comme les sujets ils sont la plupart très très très larges

Professor : Oui

Estudante6: En tout cas mon sujet il est très très large

Professor : Très

Estudante6: Je voulais savoir si c'était mieux de faire une présentation plutôt générale ou de si jamais avec la recherche on veut attaquer par un angle spécifique si on peut voir un angle vraiment particulier une problématique vraiment spécifique pour le sujet

Professor: O meu conselho é o seguinte não sei dar a resposta depende da investigação que fizerem não é?

Estudante6: Sim sim

Professor: Mas parece-me que é sempre importante fazerem uma introdução muito bastante geral se depois encontrarem assunto suficiente para focar um aspeto apenas tudo bem não há problema nenhum está bem?

Estudante6: Parce que

Professor: Portanto podes fazer em função da investigação podes ir estruturando não há problema nenhum.

Estudante6: Parce que bon j'ai pas fait la recherche encore mais par exemple línguas minoritárias je me peut focaliser seulement sur une région du monde ou l'autre (ri-se) donc

Professor: Não quero não quero que faças uma lista das línguas minoritárias

Estudante6: Sim sim não não é

Professor: Quero é que digas quais são os problemas que existem pelo facto de existirem as línguas minoritárias e as coisas são diferentes se for em Espanha em França ou na na Austrália não é?

Estudante6: Claro

Professor: Pronto mas podes dizer o que é que são línguas minoritárias quais são os problemas genéricos e depois falar num caso concreto que tu quiseses é tudo

Estudante6: Sim sim

Professor: Agora vocês podem fazer o que quiserem no vosso trabalho têm é que respeitar este chapéu e depois mostrar que têm a informação estruturada

A estudante6 colocou a questão sobre a sua dúvida em francês e continuou a discussão em francês, inserindo em português “línguas minoritárias” que era o assunto escolhido por ela para o trabalho; e só no final do discurso responde em português para assertar os conselhos do professor. O professor, por sua vez, deixou a estudante falar em francês e respondeu sempre em português, provavelmente para assegurar a compreensão de todos os alunos.

No próximo excerto os interlocutores são uma estudante local, uma estudante em mobilidade e o professor. As duas estudantes tinham de pensar como estruturar um ensaio partindo da frase inicial do título. O professor foi falar com elas para as ajudar e orientar. Como se verá, para comunicar entre os três utilizaram quer o português, quer o francês, que foi uma das línguas de estudo da estudante local.

(6) Professor: Então vamos lá ver a política linguística pode ser contextualizada porquê? Ou contextualizada como?

Estudante1: Por diferentes línguas?

Professor: Pela presença / de diferentes línguas certo e a política de língua pode ser condicionada porquê?

Estudante1: Por // par exemple si on est dans une famille dans une école dans un

Estudante5: As intenções dependendo das intenções de um grupo social

Professor: Intenção dum grupo social / ou uma decisão política do estado

Estudante5: Sim exato

Professor: Ou uma decisão do estado portanto reparem já temos aqui dois níveis diferentes de contextualização e de condicionamento agora por alguma razão o texto diz que está ali fala em incondicionadas e incontextualizadas será que estas duas palavras são sinonimas?

Estudante5: Não

Professor: Quando se faz um ensaio quer-se que a gente tem sempre que décortiquer temos que décortiquer portanto dissecar as palavras do título

[...]

Professor: Ainda não disseram nada sobre a palavra escolha se calhar é interessante

Estudante5: Escolhas

Professor: Porque ali reparem que ali não diz políticas de língua são regras contextualizadas e condicionadas diz são escolhas que é uma escolha

Estudante5: Pois

Professor: Portanto tá aqui subimplícita uma ideia de liberdade / não é? Se é escolha é livre

Estudante5: Sim

Professor: Mas é uma escolha condicionada

Estudante1: Oui ça c'est vrai

Estudante5: Pois sim mas se é condicionada é

Professor: Não é tão livre assim

Estudante5: Sim sim

Professor: Mas é escolha podemos dizer é que é uma lei condicionada mas não está lá escrito que é uma lei está lá escrito que é uma escolha // portanto nesta afirmação está a orientar-se a conversa está a orientar-se está a subentender-se uma visão prescritiva da política da língua ou uma visão descritiva da política da língua? Não é uma visão uma démarche um caminho está implícito um caminho prescritivo portanto normativo ou um caminho descritivo da língua da política de língua?

Estudante1: Descritivo

Professor: Diz?

Estudante1: Descritivo

Professor: Descritivo porquê?

Estudante1: Porque

Professor: Porque eu escolho em função daquilo que observo / em função do contexto em que eu estou e em função das condições que o contexto me dá e aí eu tomo uma decisão / portanto eu vou vou quando for tomar uma decisão sai normativa não é? Mas o meu procedimento não é impor a decisão assim que ela resulte dos usos que se fazem das decisões / certo? E portanto quando eu falo aqui em escolha tenho que ter aqui uma perspetiva descritiva / sociolinguística se quisermos porque depende do contexto e depende da e eu posso aqui optar por dizer no fundo o resultado disto o resultado da escolha / é / normativo que se eu dou uma decisão política digo qual é norma mas eu não passei portanto eu não passei da norma para a aplicação mas sim para a observação da aplicação que é o contexto e as condições para fazer a norma / portanto têm aqui uma abordagem da nossa sociedade top-down ou bottom-up bottom bottom-up?

Estudante1: Não percebo por que é normativo

Professor: Ah porque repara eu tomo uma decisão sobre uma política de língua política de língua como é que eu a tomo? Em função das condições e do contexto

Estudante1: E do contexto

Professor: E depois de fazer isto eu vou tomar a decisão quando tomo a decisão é para ela ser cumprida não é?

Estudante1: Acho que sim

Professor: Si je prends une décision c'est pour la respecter

Estudante1: D'accord

Professor: Et donc à la fin j'ai un résultat qui est en soi non en fait entre guillemets normatif

Estudante1: D'accord

Professor: J'aurais pu faire le contraire

Estudante1: C'est normal pour moi de réagir comme ça par mon contexte qui est

Professor: Voilà j'aurais pu faire le contraire si je suis imagine je j'ai un pouvoir institutionnel ou /

[Estudante5] acompanhas ?

Estudante5: Sim sim

Professor: J'ai un pouvoir institutionnel ou j'ai un pouvoir universitaire ou dans une institution je ne sais pas ou dans une famille où tu veux et je m'en fous des conditions et du contexte et je dis voilà la règle / dans ce cas là il n'y a pas de choix il n'y a pas de choix et les impositions elle est partout le contraire j'impose une norme et depuis je m'en fous si elle est respectée ou pas

Estudante1: Oui

Professor: Donc e por isso o que se está aqui a fazer é uma abordagem que vai que vocês conhecem estas expressões? Uma abordagem top-down ou bottom-up? Très simple em qualquer hierarquia em qualquer sociedade se tiverem uma abordagem top-down é top-down ou seja alguém a cima decide alguém em baixo respeita top-down ou bottom-up alguém em baixo faz e alguém em cima acompanha

Estudante1: Sim

Professor: Portanto isto é uma abordagem top-down ou bottom-up?

Estudante1: Bottom-up?

Professor: Bottom-up

Estudante1: Sim

Professor: Que eu observo a realidade e eu tiro daí ilações condicionadas e portanto isto quer dizer que estas políticas linguísticas desta forma têm mais hipóteses de serem cumpridas ou menos hipóteses de serem cumpridas pelo falantes?

Estudante5: Têm mais

Professor: Estudante1?

Estudante1: Têm mais

A conversa começou em português, mas a certa altura a estudante1, não encontrando as palavras necessárias, passou ao francês (“Por par exemple...”). A seguir o professor continuou em português e deixou que a estudante1 se expressasse em francês, até quando ela disse que não tinha percebido um conceito (“Não percebo por que é normativo”) e o professor explicou outra vez em português, mudando em seguida para o francês, sabendo que a estudante local

estudava francês, mas preocupando-se que ela entendia e acompanhava a conversação (“Acompanhas?”). Além do *code-switching* do professor e da estudante¹ que alternaram português e francês, podem notar-se também vários casos de *code-mixing* com a inserção de termos franceses e ingleses dentro do discurso em português do professor. É o caso de *décortiquer*, *démarche*, *top-down* e *bottom-up*. No caso dos termos franceses, o professor continuou o discurso repetindo em português a correspondência da palavra dita em francês (dissecar e caminho); no caso dos termos em inglês, perguntou às estudantes se sabiam os significados e depois explicou-lhos.

No próximo excerto o professor deu as indicações para o ensaio que os alunos tinham de fazer e perguntou se estava tudo claro ou se havia dúvidas. Vê-se aqui a interação em particular com a estudante⁶, que é uma estudante em mobilidade.

(7) Professor: Entreguem-me o texto na próxima aula a próxima aula é de hoje a quinze dias / a próxima aula é de hoje a quinze dias entregam-me o texto eu corrijo-o comento-o e devolvo-vos o texto para vocês verem o que é que está bem o que é que está mal o que é que pode ser melhorado / certo? Está percebido? Toda a gente percebeu?

Estudantes: Sim sim

Professor: Tout le monde a compris? C'est clair?

Estudantes: Oui sim

[...]

Estudante⁶: Nous pouvons vous envoyer par exemple un plan détaillé ou

Professor : Vous pouvez toujours m'envoyer tout ce que vous voulez toutes les questions toutes les doutes existentielles scientifiques pas émotifs pas les émotifs

Estudante⁶: C'est pas ça (ri-se)

Professor: Podem me enviar todas as perguntas tudo o que vocês quiserem eu estou à disposição para vos ajudar a melhorar o trabalho tá bem?

[...]

Professor: Dúvidas?

Estudante⁶: Sim podemos fazer em qualquer língua / ou não?

Professor: Que que eu saiba ler não é? Qualquer língua que eu saiba ler

Estudante⁶: Sim sim

Professor: (ri-se) Podem escrever em francês se quiser escrever em francês se fizeres em italiano tenho dificuldades mando-o para a [observadora]

Estudante⁶: Não não vou fazer em italiano

Professor: Mando-o para para a [observadora] não português francês / português francês inglês espanhol podem fazer a vontade / outras é mais difícil eu avaliar posso perceber mas não sei avaliar

ou melhor não sei o suficiente para avaliar em italiano acho que consigo ler alemão consigo ler mas não sei avaliar o que lá tá

Na primeira parte do excerto vê-se como o professor se preocupou que todos tinham percebido, colocando as perguntas quer em português, quer em francês (“Está percebido? Toda a gente percebeu? *Tout le monde a compris? C'est clair?*”). Na segunda parte do excerto, a estudante⁶ expôs uma dúvida, dirigindo-se ao professor em francês, e ele respondeu primeiro em francês e depois repetiu o conceito em português. Na última parte do excerto, o professor explicou, brincando, que os alunos podem escrever o ensaio em todas as línguas em que ele tenha um nível suficiente para fazer a avaliação delas, listando-as em seguida (“português francês inglês espanhol”).

O último excerto refere-se à leitura de uma página do *site Language Network for Quality Assurance (LanQua)*³⁶, nomeadamente na página *Intercultural communication* dentro da secção *Themes*. Neste caso, uma estudante leu o texto em inglês, o professor traduziu/parafraseou-o para português e pediu aos alunos para explicarem o significado do que ele acabara de traduzir.

(8) Professor: Vocês têm aí um parágrafo que vos explica a a presença da comunicação intercultural nos programas no ensino superior / e diz que há duas há duas perspetivas diferentes quais são? / Não é nesse paragrafo é no segundo é para ler o segundo / há duas perspetivas diferentes que são?

Estudante1: A primeira a primeira visão é da sociologia e depois a outra começa aí

Professor: Vamos lá ver então vamos lá ler vamos lá quem é que lê agora essa frase vá? Estudante4 força essas todas vá

Estudante4: Intercultural communication is an implicit element of most language courses or features as an autonomous subject in other disciplinary fields

Professor: Expliquem-me lá expliquem lá o que é que essa frase quer dizer comunicação intercultural é eu vou traduzir e vocês sigam enfim eu vou traduzir vou parafrasear e vocês vão explicar é um elemento implícito implícito na maior parte dos cursos de línguas ou / é um traço autónomo numa disciplina noutras disciplinas o que é que isto quer dizer? / Parafraseiem-no

Estudante5: Que a comunicação intercultural está relacionada com outros campos do saber mesmo que não seja visível

Professor: Explícito

Estudante5: Explícito

Professor: Explícito ou seja eu posso estudar no ensino superior eu posso estudar comunicação intercultural sem saber que estou a estudar comunicação intercultural / primeiro exemplo em que disciplinas?

³⁶ www.lanqua.eu [30 de março de 2016]

Neste último excerto, pode ver-se como a compreensão do texto lido em inglês foi feita, numa fase inicial, com a ajuda do professor, que traduziu a frase lida para português e numa segunda fase através de uma explicação por parte de uma aluna que disse por outras palavras o conteúdo acabado de ler.

3.1.2.2.1.2. Trabalho final: apresentação multilingue

Como já foi referido, um dos três trabalhos para a avaliação final consistiu numa apresentação oral de grupo antes toda a turma. A apresentação previa o uso de três línguas escolhidas pelos alunos:

- uma língua para a apresentação escrita no PowerPoint;
- uma língua para a comunicação oral;
- uma língua para responder às perguntas e questões do professor e dos outros estudantes.

Em contraste com outras práticas multilingues que ocorreram de forma mais espontânea, como nos excertos acima apresentados, esta atividade didática supôs um uso bem planeado e estruturado da competência multilingue.

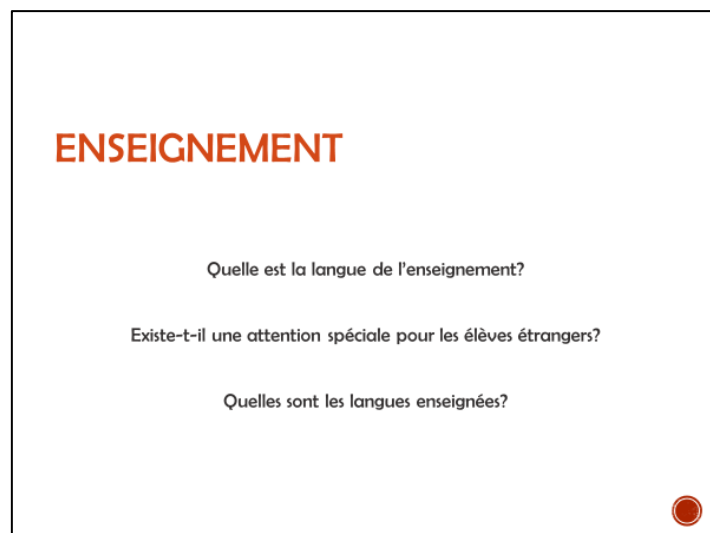
Em primeira instância, observou-se que a escolha da língua para cada uma das três partes da apresentação não foi casual. Pelo contrário, esta escolha esteve estritamente ligada à competência e à proficiência dos estudantes nas línguas escolhidas e foi estratégica. De facto, para a comunicação oral os estudantes utilizaram a L1 em todos os casos, exceto dois; nos diapositivos do PowerPoint, utilizaram a língua estrangeira menos fluente; e, para responder às perguntas do professor e dos outros alunos, escolheram a língua estrangeira mais fluente. Isso foi particularmente evidente nos casos em que os diapositivos do PowerPoint foram escritos em línguas diferentes, dependendo do aluno que falava no momento da comunicação.

Por razões de espaço, em seguida será apresentada a transcrição da apresentação de apenas um grupo (anexo V), mas que pode representar um bom exemplo do funcionamento desta atividade didática avaliativa. O grupo era formado por três estudantes: uma portuguesa, uma francesa e uma italiana e o objetivo da apresentação foi o de fazer uma comparação das políticas linguísticas e de comunicação dos *sites* da Université Sciences PO Bordeaux e da Università degli Studi di Torino em relação aos Diplomas Binacionais. As línguas escolhidas para a comunicação oral foram as três L1 das estudantes: português, francês e italiano; para os diapositivos foi escolhido o inglês e para as respostas finais a estudante portuguesa escolheu o francês e as outras duas o português. Serão aqui inseridos, dentro da transcrição, os diapositivos que foram aparecendo enquanto as estudantes faziam a sua comunicação.

O longo excerto (anexo V) fornece uma ideia bastante clara de como se desenvolveram estes tipos de apresentações multilíngues de grupo. Repara-se que a comunicação oral foi dividida de forma clara entre as três estudantes e cada uma escolheu a própria L1 para fazer a comunicação. Pode também entender-se, através das suas palavras, que a idealização do trabalho, a pesquisa nos *sites* e a preparação da comunicação e, muito provavelmente, a redação dos diapositivos da apresentação PowerPoint foram feitos em equipa. Isto quer dizer que dentro deste trabalho de equipa houve em jogo pelo menos quatro línguas, cada uma com papéis diferentes: o francês e o italiano como L1 de duas estudantes e como línguas principais dos *sites* objeto de pesquisa, o português como L1 de uma estudante e como língua local, e o inglês como língua utilizada na pesquisa dos *sites*, ao lado das outras duas línguas, e como língua dos diapositivos. Neste trabalho, portanto, as línguas de *input* para todas foram o francês, o italiano e o inglês dos *sites* e as línguas de *output* o inglês para a escrita dos diapositivos e as três L1 de cada uma das estudantes para a própria comunicação oral. Os diapositivos foram de particular importância na comunicação oral, pois viu-se que algumas vezes as estudantes até se corrigiram ou reformularam as próprias frases em função do que estava escrito no diapositivo. A comunicação entre as três alunas foi principalmente em português, ou seja, independentemente da língua atual da comunicação, as estudantes passaram ao português para comunicar entre elas (“Podemos dar os exemplos de” “Ah sim vá.”; “Pode voltar ao” “PowerPoint? Sim.”), mas não foi a regra, pois num caso comunicaram em francês (“C'est à toi étudiante?” “Merci.”) e noutro caso as línguas foram misturadas sem que houvesse problemas de comunicação (“Donc pode mostrar o *site* da universidade?” “As home page or?” “Sim, sim assim vai pode pode voltar. Aqui sim (ri-se) sim.”).

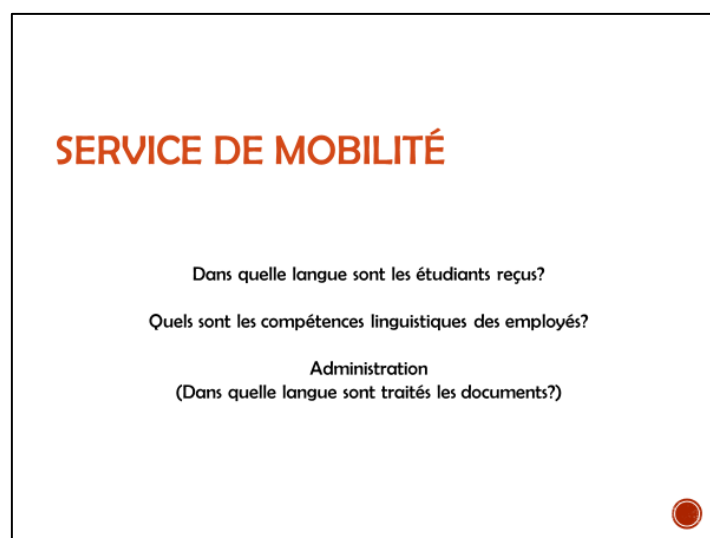
Na parte das respostas, as três estudantes tiveram de responder a uma pergunta formulada em espanhol, cada uma passando à língua escolhida para esta parte do trabalho. Fizeram-no sem problemas, exceto que a estudante francesa passou ao português só depois que o professor lho lembrou e a estudante portuguesa teve alguns problemas com duas palavras em francês (*toujours* e *jamais*), resolvidos graças à ajuda do professor.

Nos vários grupos as formas como os alunos expressaram as suas comunicações orais em relação aos diapositivos de PowerPoint foram ligeiramente diferentes, através de diferentes estratégias e de diferentes implicações linguísticas também para o resto da turma. No exemplo acima apresentado, as alunas deram uma paráfrase simultânea do que estava escrito na apresentação do PowerPoint com um desenvolvimento da informação. Em outros casos, os alunos, além de parafrasearem as perguntas escritas, deram uma resposta, como mostrado no seguinte caso por uma estudante portuguesa.



- (9) Estudante2: Então no ensino das línguas / a língua de ensino é o português / se é feita uma atenção especial por parte alvos face aos alunos estrangeiros é é feita os alunos a Ualg disponibiliza aulas de português de apoio aos estrangeiros / e por vezes também também vemos essa essa essa atenção especial por parte dos professores que às vezes eles próprios disponibilizam-se para fazer avaliações na língua materna ou em inglês de modo a facilitar a avaliação do aluno / as línguas ensinadas na Ualg são o inglês o espanhol o francês / o italiano o mandarim e o alemão

E, finalmente, noutros casos, os alunos não parafrasearam as perguntas no PowerPoint, respondendo diretamente, como mostrado no exemplo a seguir.



- (10) Estudante5: Em relação aos serviços de mobilidade com a experiência de da Estudante1 conseguimos concluir que inicialmente o estudantes estrangeiros são recebidos com a língua portuguesa com um bom dia um olá boa tarde mas posteriormente os trabalhadores comunicam na língua mais favorável a esses alunos e em geral esses mesmos trabalhadores têm muito boas competências linguísticas falando fluentemente o inglês o francês o italiano etcétera

O excerto da apresentação e o primeiro exemplo aqui relatado (9) mostram casos de transferência linguística da apresentação escrita no PowerPoint numa língua para a comunicação oral numa outra língua. Quanto aos alunos que estavam a assistir à apresentação, a possibilidade de ouvir e ler simultaneamente foi, obviamente, uma ajuda à compreensão, caso não tivessem um nível avançado numa das duas línguas apresentadas. O último exemplo (10), no entanto, proporcionou um passo cognitivo extra. De facto, a aluna que fez a apresentação não leu as perguntas escritas em francês no seu PowerPoint e deu as respostas diretamente em português. Desta forma, os outros alunos também foram obrigados a realizar um processo linguístico extra, a ouvirem as respostas e a lerem a apresentação em duas línguas diferentes. Além disso, os estudantes portugueses ou italianos que não tinham competência avançada em francês (4 em 13) puderam entender as perguntas escritas em francês através das respostas dadas em português, e os estudantes franceses, pelo contrário, lendo as perguntas em francês puderam compreender as respostas dadas oralmente em português. Através desta prática multilingue, de facto, os alunos ativaram processos linguísticos cognitivos bem estruturados, que visavam desenvolver a sua competência multilingue.

3.2. Estudo de caso 2: investigação

Esta segunda parte do terceiro capítulo é dedicada à análise do segundo estudo de caso que tem como objeto de estudo o uso das línguas na produção científica num centro de investigação da Universidade do Algarve, entendendo-se aqui como produção científica o processo de aquisição de conhecimentos, de elaboração de apresentações, artigos, livros e a sua subsequente publicação. Foi dada particular atenção ao papel do inglês e ao desenvolvimento da competência multilingue. Assim, tal como no primeiro estudo de caso, a estrutura desta parte consta com a descrição do contexto e da metodologia, a elaboração, análise e interpretação dos dados. A discussão final é deixada para o próximo capítulo.

3.2.1. Descrição do contexto e da metodologia

O segundo estudo de caso desta tese foca-se no CIMA – Centro de Investigação Marinha e Ambiental, um dos maiores centros de investigação da Universidade do Algarve, listado nas Unidades de I&D registadas na Fundação de Ciência e Tecnologia³⁷.

No seu *site*³⁸, pode ler-se a descrição da sua missão, em que são resumidos os seus objetivos:

A missão do CIMA é a promover o conhecimento científico e a inovação na área do mar e do ambiente, de forma a contribuir para o desenvolvimento sustentável, integrado e inteligente, em linha com os temas de investigação prioritários da UE para 2020, nomeadamente os relacionados com a Ação climática, ecossistemas sustentáveis e recursos ambientais.

Para cumprir a sua missão, o CIMA pretende contribuir para melhorar o uso eficiente dos ecossistemas terrestres, costeiros e marinhos (incluindo o mar profundo) de forma a promover o desenvolvimento económico e sustentável, a criação de emprego e a coesão nacional.

Outro dos grandes objetivos do CIMA consiste na contribuição para o conhecimento, prevenção e mitigação das alterações regionais e globais e dos riscos naturais associados. Esta tarefa envolve, para além da competência científica, a capacidade de transmissão de conhecimento à sociedade e assim contribuir para o desenvolvimento económico.

Como explicado na descrição da missão, o CIMA tem vários âmbitos de interesse científico e as áreas temáticas de investigação são divididas nos seguintes 4 Núcleos de Investigação (RN³⁹):

RN I: Processos marinhos e aquáticos de transição

RN II: Gestão de sistemas e atividades integradoras

³⁷ https://www.fct.pt/apoios/unidades/docs/Lista_UnidadesID.pdf [3 de maio de 2017]

³⁸ <http://www.cima.ualg.pt/cimaualg/index.php/pt/> [28 de abril de 2017]

³⁹ Como será notado mais a frente, a sigla aparece em inglês também na versão portuguesa do *site*.

RN III: Processos geológicos de multi-escala através da margem continental

RN IV: Avaliação de riscos e tecnologias para um ambiente em mudança

O CIMA está localizado no Edifício 7 (havendo também algumas instalações nos edifícios 2 e 8) da Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade do Algarve, onde se encontra a maioria dos gabinetes, incluindo o Gabinete de Apoio Técnico e a maioria dos laboratórios, nomeadamente os de: oceanografia química, computação e modelação, química ambiental e marinha, engenharia e biotecnologia ambiental, geoquímica e mineralogia, modelação numérica hidrodinâmica, cartografia e teledeteção, microbiologia marinha, ecologia molecular microbiana, micropaleontologia e palinologia, proteómica, sedimentologia, toxicologia e química ambiental, difração de RX e engenharia sanitária.

No que diz respeito aos recursos humanos, de acordo com os indicadores presentes no *site* do CIMA referentes a 2016, o último ano recenseado, o centro de investigação é composto por 106 membros, incluindo investigadores, estudantes bolseiros de doutoramento e de mestrado, técnicos e outros. De entre o total dos membros, forma-se a comissão científica, que é um órgão constituído pelos membros doutorados que integram as atividades dos diferentes núcleos de investigação. Em 2016 eram 49 os membros doutorados.

Em termos de produção científica e investigação, em 2016, por parte dos membros do CIMA, houve 73 artigos científicos publicados em revistas indexadas, 33 projetos em execução e 29 teses de doutoramento concluídas sob a orientação de membros do CIMA.

Na Universidade do Algarve existem vários cursos que estão diretamente relacionados com a atividade científica do CIMA: licenciaturas (Ciências do Mar, Biologia Marinha, Biologia, Bioquímica, Biotecnologia) e mestrados (Sistemas Marinhos e Costeiros (MACS), Biologia Marinha, Biologia Molecular e Microbiana, Biotecnologia, Geomática, Biodiversidade e Conservação Marinha), e ainda financiamentos para bolsas de doutoramento e pós-doutoramento e para programas internacionais, tais como o Erasmus Mundus e as Ações Marie Curie.

Outra vertente importante do CIMA, que também tem uma secção no seu *site*, é a divulgação científica para a sociedade. Como destacado no *site*:

A principal missão de CIMA é a partilha do conhecimento científico adquirido com a sociedade, para fins de educação e de apoio ao desenvolvimento económico e sustentável. Interações entre cientistas do CIMA e o público não especializado é conseguido através da organização e participação em eventos de divulgação e edição de publicações. O CIMA é também um parceiro especial da economia local e está a promover activamente a inovação para o desenvolvimento económico.

Quanto à política linguística de comunicação do CIMA, o *site* encontra-se em duas línguas: português e inglês. Repara-se, porém, um papel ligeiramente mais importante do inglês nas duas versões, pois algumas pequenas partes na versão portuguesa não estão traduzidas, tratando-se nomeadamente de uma notícia na página *Início* (CIMA SEMINAR “Coastal erosion on Tangier Bay and the nearby coastline” by Prof. Bouchta El Moumni (Universidade do Tanger, Marrocco). 24 Jan at 14h00 in Amphiteatre 1.8 - Building 8, Campus de Gambelas.), da denominação dos artigos indexados (ex. Publications ISI 2017) e da nomenclatura dos 4 Núcleos de Investigação que são classificados como RN I, RN II, RN III e RN IV, estando RN por *Research Nodes*.

No que diz respeito à língua da produção científica e, mais especificamente, dos artigos publicados pelos membros do CIMA, existe um uso total da língua inglesa. De facto, de acordo com os dados publicados no *site* do centro de investigação, os 573 artigos publicados desde 2008 até 2017 são todos em língua inglesa. Também os relatórios de atividades do CIMA (Evaluation report 2008-2012 and strategic plan 2015-2020 e Activity report 2016), quer na versão inglesa, quer na versão portuguesa do *site*, estão escritos em inglês.

Dos 29 projetos recentes e em execução, listados no *site* do CIMA, 20 são apresentados (apenas com o título ou com uma pequena descrição) em inglês ou têm uma ligação ao próprio *site* apenas em inglês, 5 apenas em português, 3 em português e inglês e um tem a descrição em inglês e o *site* com versões em português e espanhol.

No que diz respeito às línguas de ensino dos cursos oferecidos pela Universidade do Algarve mais acima mencionados e diretamente ligados à produção científica do CIMA, na descrição dos cursos disponível no *site* da UAlg⁴⁰, pode ler-se que os cursos de licenciaturas são todos lecionados em português, exceto o de Biologia Marinha, que o é em português e inglês; entre os de mestrados, três são ensinados em português e inglês, o de Geomática em português e o de Sistemas Marinhos e Costeiros (MACS), bem como os três dos Erasmus Mundus – Biodiversidade e Conservação Marinha, Ecohidrologia e Gestão da Água e da Costa (WACOMA) são em inglês.

Na verdade, analisando as fichas das unidades curriculares, pode ver-se que a indicação da língua na descrição do curso nem sempre corresponde às línguas indicadas nas unidades curriculares. Comparando os dois cursos de Biologia e Biologia Marinha, o primeiro tem a indicação da língua portuguesa como língua de ensino do curso e o segundo da língua portuguesa e da língua inglesa. Porém, das 30 fichas das unidades curriculares do curso em

⁴⁰ <https://www.ualg.pt/pt/cursos/licenciatura> [2 de março de 2018]

Biologia, 18 indicam português como língua de ensino e 12 indicam também a presença do inglês em várias formas:

Curso em Biologia Indicação da língua na ficha da unidade curricular	Número de ocorrências
Português	18
Português e Inglês	8
Português. Se necessário serão dados esclarecimentos em inglês e a avaliação poderá ser escrita em português e / ou em inglês	2
Português (alguma bibliografia em inglês)	1
Português e materiais de leitura e visuais em inglês	1

Tabela 30. Unidades curriculares do curso em Biologia.

No entanto, das 25 fichas das unidades curriculares do curso em Biologia Marinha, apenas 8 sinalizam a presença do inglês:

Curso em Biologia Marinha Indicação da língua na ficha da unidade curricular	Número de ocorrências
Português	17
Português e Inglês	3
Português. Se necessário serão dadas algumas explicações em Inglês	1
Leccionado em Português. Bibliografia em inglês. Algumas aulas por vezes em Inglês devido a convidados estrangeiros	1
Português (alguma bibliografia em inglês)	1
Português e em caso de necessidade inglês	1
Português (mas com apoio bibliográfico em inglês e avaliação a combinar com o docente em castelhano ou inglês)	1

Tabela 31. Unidades curriculares do curso em Biologia.

O curso de Biologia Marinha, que tinha na descrição do curso as duas línguas – português e inglês – tem, portanto, uma percentagem menor de unidades curriculares com a presença da língua inglesa: 8 em 25, ou seja, 32%; em comparação ao curso em Biologia que em 30 unidades curriculares tem 12 com a presença do inglês, isto é 40%, embora na descrição do curso a presença da língua inglesa não apareça.

Como se pode ler na descrição do contexto deste estudo de caso aqui apresentada, a questão das línguas na produção científica é bastante complexa, ao que se adiciona o facto de as equipas de investigação serem compostas por investigadores, bolsiros e estudantes de várias origens, como se verá na análise dos dados (cf. 3.2.2). É precisamente por estas duas razões que este centro de investigação foi escolhido como sujeito de um estudo de caso para o efeito desta tese: para analisar o papel das línguas e como estas são geridas na produção científica de um centro de investigação com uma forte vertente internacional, com particular atenção ao papel do inglês e ao desenvolvimento da competência multilingue.

A metodologia usada para analisar este estudo de caso previu a submissão de um questionário e a realização de entrevistas pessoais. O questionário foi enviado aos membros do CIMA em maio de 2017 e as entrevistas foram feitas nos meses de junho e julho de 2017.

O questionário foi enviado com a possibilidade de se escolher entre a versão portuguesa (anexo VI) e a versão inglesa (anexo VII). O questionário visou recolher informação linguística de vários géneros: os dados pessoais e os repertórios linguísticos dos respondentes; as suas histórias linguísticas académicas, as línguas usadas no ensino e na investigação e o eventual uso da competência multilingue e as dificuldades relacionadas; e por fim, as perceções dos respondentes sobre o papel das línguas na investigação, na mobilidade e na inclusão.

No último item dos questionários, pediu-se aos respondentes que deixassem o seu contacto se tivessem disponibilidade para ser posteriormente entrevistados. Através dos contactos deixados, foram contactados os respondentes que tinham indicado disponibilidade e fizeram-se as entrevistas. Os entrevistados foram 6 e as entrevistas decorreram nos meses de junho e julho de 2017. As entrevistas foram semi-estruturadas, isto é, um guião com os tópicos principais foi elaborado (Anexo VIII) e serviu para guiar as perguntas aos entrevistados, mas foi-lhes deixado também muito espaço de conversa. Todas as entrevistas foram gravadas com a devida autorização (Anexo IX) e foram posteriormente transcritas. Através da análise das transcrições foram criados padrões de temas comuns, como se verá em 3.2.2.2.

3.2.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados

Nesta secção são analisados e interpretados os dados recolhidos através do questionário e das entrevistas.

3.2.2.1. Questionário

O questionário foi criado e submetido aos membros do CIMA em duas versões, em português (anexo VI) e em inglês (anexo VII). Aos membros do CIMA foi enviado um email com uma breve explicação do projeto, do objetivo da tese e do objetivo do questionário. Os respondentes tinham a possibilidade de escolher a ligação ao questionário em português ou ao questionário em inglês. Num total de 25 respondentes, 15 escolheram preencher o questionário através da versão portuguesa e 10 através da versão inglesa. Comparando esta escolha linguística com a L1 dos respondentes, vê-se que aquela não é unívoca como talvez se pudesse esperar, ou seja, os com português como L1 a responder ao questionário em português e todos os demais em inglês. Vê-se, pelo contrário, que no questionário português, num total de 15 respondentes, 12

afirmaram ter português como L1, um português e francês, um espanhol e outro espanhol e galego. No entanto, dos 10 respondentes que optaram pela versão inglesa do questionário, metade afirmou ter o grego como L1, um espanhol e galego, um italiano, um russo, um cingalês e um português. Este último dado, ou seja, um português a escolher preencher o questionário em inglês em vez de em português, foi inesperado e pode avançar-se a hipótese, justificada com base nas respostas às entrevistas dos seus colegas (cf. 3.2.2.2.), que o fez por se tratar de um assunto de trabalho em que é hábito utilizar a língua inglesa. Deu-se aqui uma panorâmica das respostas sobre a própria L1 para permitir uma comparação com a escolha linguística do questionário; de qualquer forma, as respostas sobre os repertórios linguísticos dos respondentes serão analisadas e comentadas mais a frente (cf. 3.2.2.1.1.2.).

O questionário visou recolher informação sobre dados linguísticos variados. Por um lado, interessava conhecer os repertórios linguísticos dos membros do CIMA; por outro lado, interessava perceber como esses repertórios são geridos por eles e como se conjugam com a sua produção científica.

A tabela (em anexo X na versão completa) mostra qual o tipo de informação que se pretendeu recolher com este questionário, através da divisão por tipos de perguntas (factuais, comportamentais e atitudinais) e temas:

Título
Explicação do projeto e autorização
Perguntas factuais
1.1. Dados pessoais
1.2. Repertórios linguísticos
1.3. História linguística-académica
Perguntas comportamentais
2.1. Uso das línguas no ensino e no centro de investigação
2.2. Línguas usadas na produção científica
2.3. Uso de práticas multilingues e desenvolvimento da competência multilingue
2.4. Dificuldades linguísticas em práticas multilingues
Perguntas atitudinais
3.1. Opiniões sobre a proficiência linguística necessária para a investigação
3.2. Opiniões sobre a produção científica em língua não materna
3.3. Opiniões sobre o multilinguismo para a investigação
3.4. Opiniões sobre a mobilidade e a inclusão
Agradecimentos e contactos

Tabela 32. Informação recolhida no questionário.

Como se vê na tabela, no início do questionário explicou-se o projeto MIME e a tese e pediu-se a autorização para o tratamento dos dados e das respostas. As perguntas factuais quiseram recolher informação sobre os dados pessoais dos respondentes, nomeadamente o género, a

idade, a posição académica atual, a área de investigação, o estatuto dos respondentes – locais ou em mobilidade - e a sua universidade de origem. De entre as perguntas factuais inseriram-se também as perguntas sobre os repertórios linguísticos dos respondentes e as línguas da sua formação académica, ambos fundamentais para este estudo, pois deram uma visão da diversidade linguística dos membros do centro de investigação, como se verá mais adiante nas respostas.

As perguntas comportamentais pretenderam recolher informação sobre o uso das línguas por parte dos respondentes em vários âmbitos. Quis-se saber quais as línguas que utilizam atualmente no ensino e na produção científica. Isto foi de particular relevância para em seguida se fazer uma análise comparativa com respeito à continuidade ou descontinuidade linguística entre a formação universitária e a investigação. Nas perguntas comportamentais perguntou-se também sobre o usos de várias práticas multilingues e as possíveis dificuldades relacionadas para, posteriormente, na secção dedicada à discussão dos dados recolhidos, pensar hipóteses sobre o desenvolvimento da competência multilingue.

Através das perguntas atitudinais quis-se recolher informações sobre as opiniões e as perceções dos respondentes, mais especificamente sobre o papel das línguas na sua produção científica, a importância (ou não) do multilinguismo na investigação e opiniões sobre a mobilidade e a inclusão no âmbito da investigação académica.

3.2.2.1.1. Perguntas factuais

As perguntas factuais tinham o objetivo de recolher dados pessoais sobre os respondentes, incluindo os seus repertórios linguísticos.

3.2.2.1.1.1. Dados pessoais

Na tabela aqui apresentada são mostradas as respostas às seis primeiras perguntas, que serão comentadas a seguir.⁴¹

⁴¹ Todas as respostas nesta tabela e nas tabelas seguintes são copiadas das respostas originais dadas pelos respondentes, na língua em que eles as escreveram e incluem os possíveis erros gramaticais e ortográficos.

Perguntas	Respostas
Estudante / investigador(a) / professor(a) <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> em mobilidade	19 6
Universidade de origem	Universidade do Algarve (15) Universidad de Cádiz (2) Aristotle University of Thessaloniki (2) Universidade de Lisboa (1) Universidade do Porto (1) Universidade dos Açores (1) Universidade de Vigo (1) Université du Québec à Montréal (1) NARA, Sri Lanka (1)
Posição académica atual <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/> Pós-doutoramento <input type="checkbox"/> Técnica/o <input type="checkbox"/> Investigador/a <input type="checkbox"/> Assistente <input type="checkbox"/> Professor/a Adjunta/o ou Auxiliar <input type="checkbox"/> Professor/a Associada/o <input type="checkbox"/> Professor/a catedrático	0 4 5 6 0 6 0 3 0 1
Área de investigação	Ciências do mar (3) Ciências da terra (2) Coastal systems (2) Ecotoxicologia marinha (2) Ciências do mar e do ambiente (1) Coastal management (1) Coastal morphodynamics and risk assessment (1) Ecotoxicology (1) Electronics (1) Geociências (1) Geologia (1) Geoquímica (1) Oceanografia por satélites (1) Marine and coastal management (1) Marine biology (1) Marinha (1) Morfodinâmica de praias (1) Química analítica (1) Remote sensing (1) Sediment transport in the marine environment (1)

Sexo: <input type="checkbox"/> feminino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> não especificado	17 8
Idade	27 (1) 31 (1) 33 (1) 34 (1) 35 (2) 36 (1) 37 (2) 38 (1) 39 (1) 40 (1) 41 (4) 43 (3) 45 (1) 46 (1) 48 (2) 58 (1) 65 (1)

Tabela 33. Dados pessoais.

Através das duas primeiras perguntas, sabe-se o estatuto de local / em mobilidade dos respondentes e as suas universidades de origem. Na pergunta a seguir, pode ver-se que apenas 15 disseram pertencer à Universidade do Algarve, em comparação aos 19 que afirmaram ser locais. Os 4 que afirmaram ser locais, mas que não pertencem à UAlg têm como universidades de origem: Lisboa, Porto, os Açores e Montreal. Como não foi especificado o que se pretendia com “local”, este termo foi interpretado como denotando nacionalidade ou língua portuguesa e não a pertença à Universidade do Algarve, pois foi indicado por três respondentes de três universidades portuguesas e por um respondente de uma universidade canadiana que afirmou ter como L1 português e francês. As outras universidades mencionadas são três universidades espanholas, duas gregas e uma cingalesa. Se se compararem estes dados com os dados acima antecipados sobre as L1 dos respondentes, nota-se que o confronto L1/universidade de origem nem sempre encontra uma correspondência. De facto, de 5 respondentes com o grego como L1, apenas duas pertencem a uma universidade grega, assim como contra os 15 que afirmaram ter português como L1, 18 pertencem a universidades portuguesas. A mobilidade mostra-se mais complexa do que a simples correspondência entre local/L1 portuguesa ou mobilidade/L1 estrangeira e a pessoa em mobilidade não é apenas concebida como uma pessoa que faz um período de investigação no estrangeiro, pois as formas de mobilidade são várias: há casos em que estrangeiros são contratados pela própria UAlg, há casos em que portugueses pertencem a universidades estrangeiras e fazem períodos de mobilidade na UAlg ou, ainda, há casos em que investigadores estrangeiros estão contratados por universidades estrangeiras e daí fazem períodos de mobilidade no estrangeiro, como por exemplo, na UAlg.

As respostas à pergunta sobre a posição académica atual refletem em parte a distribuição das posições dentro do centro de investigação (6 investigadores, 6 pós-doutoramento, 5 doutoramento, 4 mestrado, 3 professores adjuntos/associados e um professor catedrático), tendo uma alta percentagem de investigadores de pós-doutoramento e doutoramento. Contudo, é de sinalizar que os professores, embora poucos no centro (com uma percentagem de cerca de 24%) quando comparados com as outras categorias, mostraram uma baixa propensão para responder a este questionário.

Pelas respostas sobre qual a área de investigação dos respondentes, vê-se que, embora se trate de um único centro de investigação, as áreas de investigação são muitas e bastante diversificadas.

Pela resposta a seguir nota-se que existe uma considerável maioria de investigadoras de sexo feminino em comparação com o sexo masculino. Comparando os dados dos respondentes na versão portuguesa e na versão inglesa, nota-se que esta discrepância é ainda maior nas respostas aos questionários em português que contam com 13 respondentes de sexo feminino e apenas dois de sexo masculino.

Em relação à faixa etária dos respondentes, verifica-se que esta predomina entre os 31 e os 48 anos de idade. Os dois respondentes mais velhos têm 58 e 65 anos, sendo que o respondente mais novo tem 27 anos. A média geral é de 41 anos.

3.2.2.1.1.2. Repertórios linguísticos

Com as perguntas a seguir quis-se recolher dados sobre os repertórios linguísticos dos investigadores que responderam ao questionário. Para este segundo estudo de caso, as etiquetas são as mesmas do primeiro estudo de caso (cf. 3.1.2.1.1.2.), exceto a etiqueta “línguas do ensino”, que foi retirada para não criar demasiada confusão e porque há também uma secção dedicada aos estudos universitários (história linguístico-académica).

1) L1: as línguas que aprendeu enquanto aprendia a falar

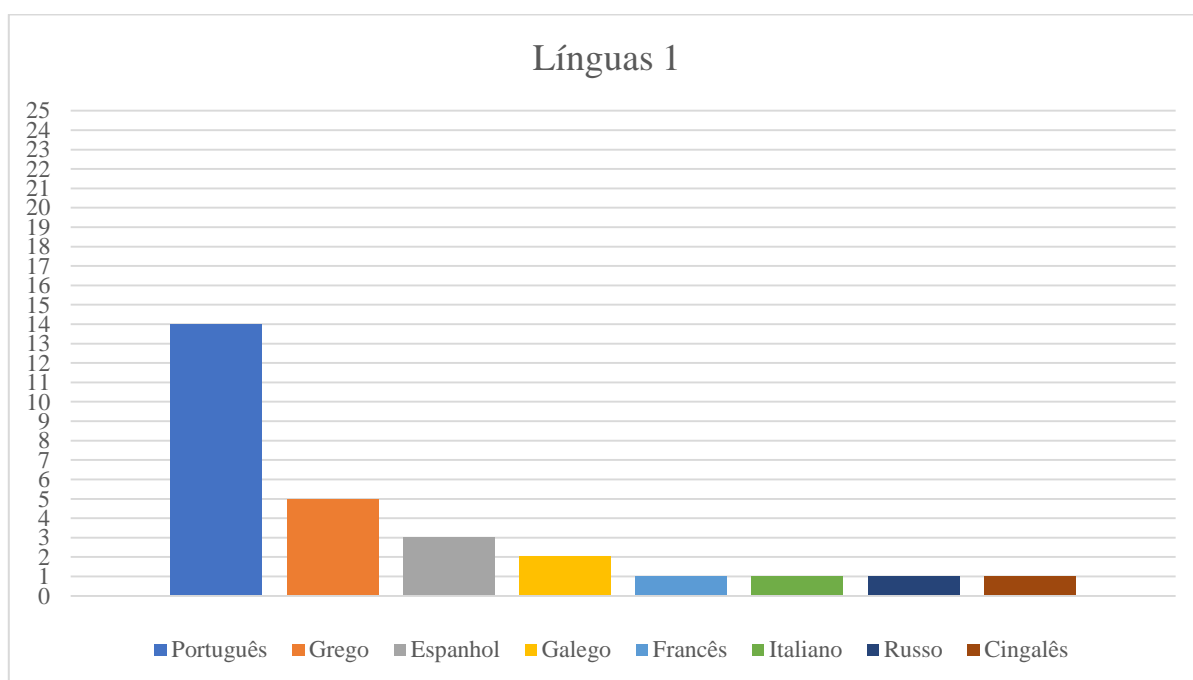


Gráfico 11. Línguas 1.

Pode ver-se através deste gráfico que as L1 dos respondentes são bastante variadas, sendo na maioria línguas europeias, mas também uma asiática. Vê-se também que as respostas excedem o número de respondentes (28 em comparação a 25); isto deve-se ao facto de três respondentes terem afirmado ter duas L1, nomeadamente dois afirmaram ter espanhol e galego, e um português e francês. Se considerássemos o questionário representativo da totalidade dos investigadores, poderíamos dizer que pouco mais de metade dos investigadores têm o português como L1. Os restantes têm outras línguas, dentro das quais muitas línguas românicas (espanhol, galego, francês e italiano), mas também outras línguas como o grego, o russo e o cingalês (neste caso todas pertencentes à família indo-europeia). O facto de existir uma grande variedade de L1, adicionada ao facto de a maior parte da produção ser em inglês (como veremos), tem repercussões na produção científica dos investigadores, como se verá neste estudo de caso, sobretudo através das entrevistas.

2) **LE:** as línguas que aprendeu durante a sua educação e em que considera ter atingido um nível intermédio ou avançado (B1-B2-C1-C2)

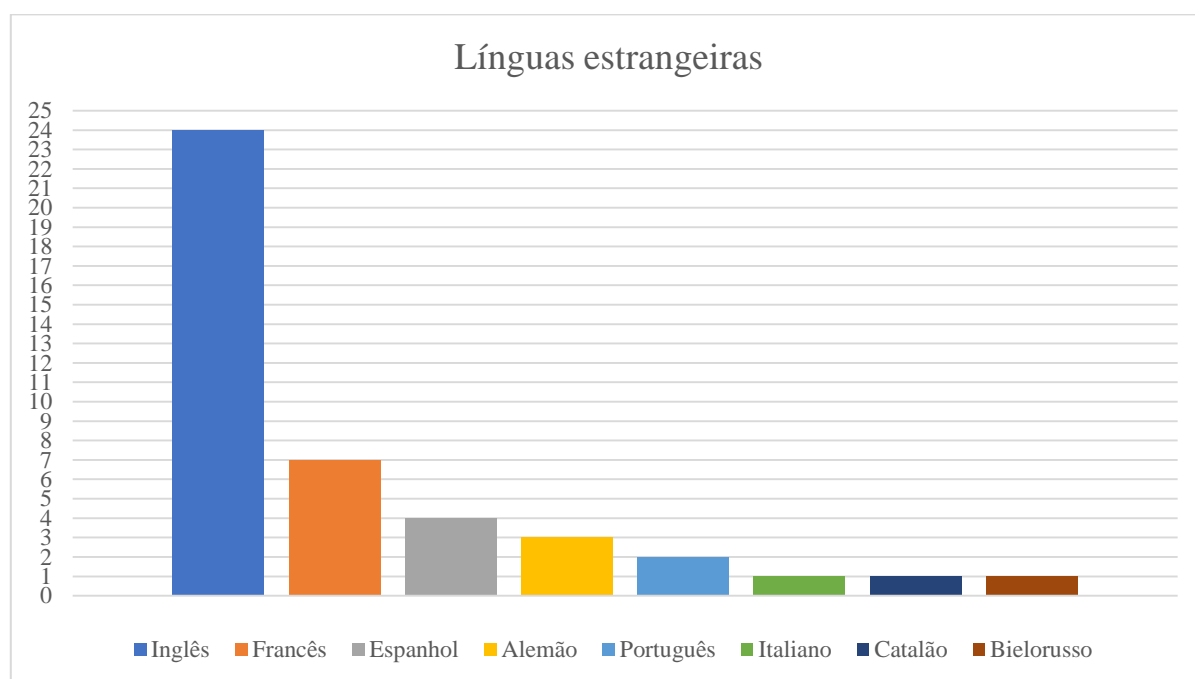


Gráfico 12. Línguas estrangeiras.

Como se vê pelo gráfico, quase todos (exceto um respondente) afirmaram ter estudado a língua inglesa e ter alcançado um nível intermédio ou avançado. Vê-se também que, comparado com o primeiro estudo de caso, em que o grupo que foi objeto de estudo era formado por estudantes de línguas e por isso era esperável que as línguas estudadas fossem muitas, também neste estudo

de caso, embora não se trate de um grupo de investigação em áreas linguísticas, as línguas estudadas são muitas, o que não era esperável.

Para além disso, 11 respondentes afirmaram não ter a língua portuguesa como L1. Contudo, é interessante notar que apenas dois respondentes afirmaram ter estudado português a um nível intermédio ou avançado, o que representa uma percentagem baixa.

- 3) **L2:** as línguas aprendidas em contextos de imersão (ex. migração para outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região) e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (acima de B1)

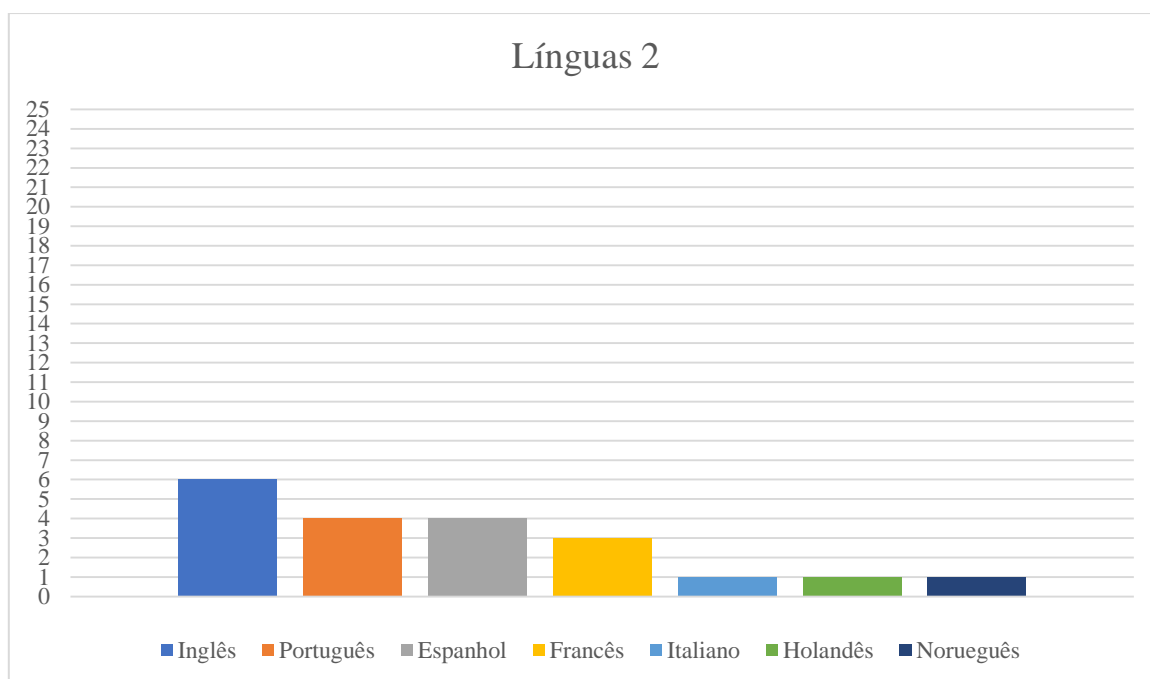


Gráfico 13. Línguas 2.

É indicativo para a análise deste gráfico o facto de que os investigadores tenham tido durante as suas vidas momentos de mobilidade dentro ou fora da Europa, imaginando-se que estes tenham sido bastante longos para permitir a aprendizagem da língua pelo menos a um nível intermédio. É significativo, porém, que só 4 respondentes afirmaram ter aprendido a língua portuguesa, quando neste universo 11 não a têm como L1.

4) Conhecimentos básicos: línguas em que têm alguns conhecimentos básicos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2)



Gráfico 14. Conhecimentos básicos.

O gráfico mostra que as línguas conhecidas a nível básico pelos respondentes são bastantes. Nota-se que o espanhol é a língua mais conhecida a nível básico; as outras línguas conhecidas a nível básico também são línguas românicas: italiano, francês e português, este último conhecido pelos investigadores em mobilidade na UAlg. Estas línguas são seguidas por muitas línguas europeias e uma língua asiática (o malaio, da família linguística austronésia).

Para termos uma visão completa dos repertórios linguísticos dos respondentes, são mostrados no gráfico seguinte todos os dados recolhidos sobre os seus conhecimentos linguísticos e até agora analisados.

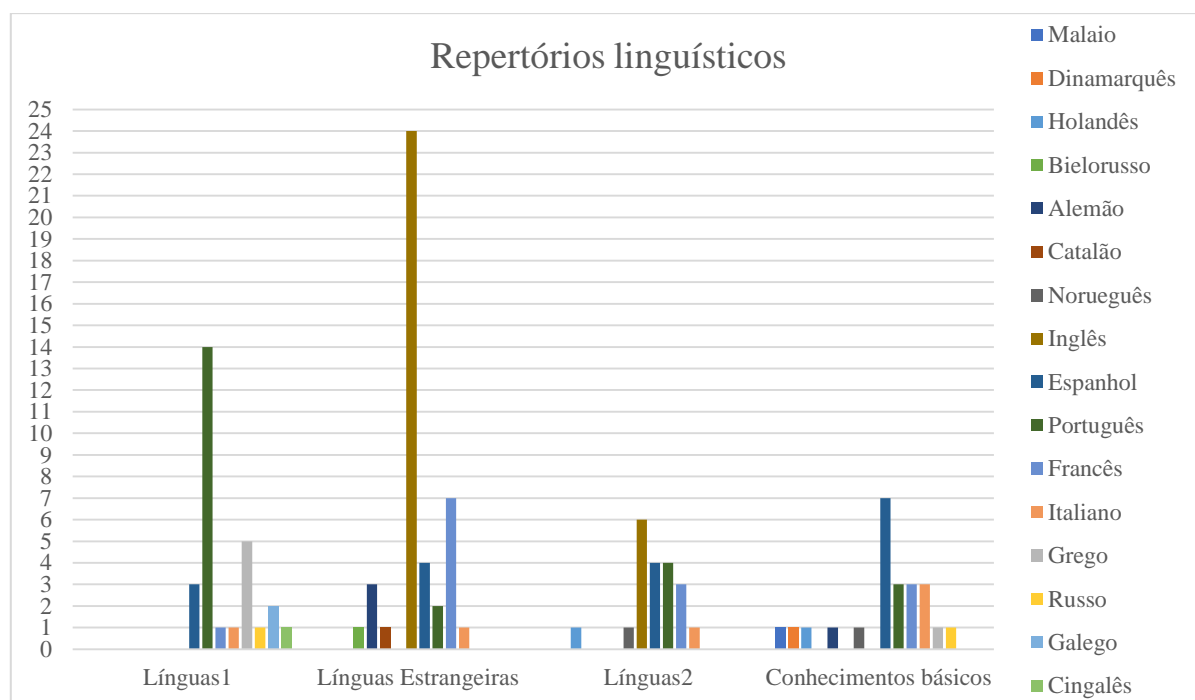


Gráfico 15. Repertórios linguísticos.

Como na análise dos repertórios linguísticos da turma que foi objeto de estudo do primeiro estudo de caso, também aqui se julgou importante elaborar um gráfico que mostre o repertório linguístico dos respondentes no seu conjunto, distinguindo entre “repertório completo” que inclui todos os conhecimentos linguísticos e “repertório efetivo” que inclui apenas os conhecimentos aos níveis intermédio ou avançado.

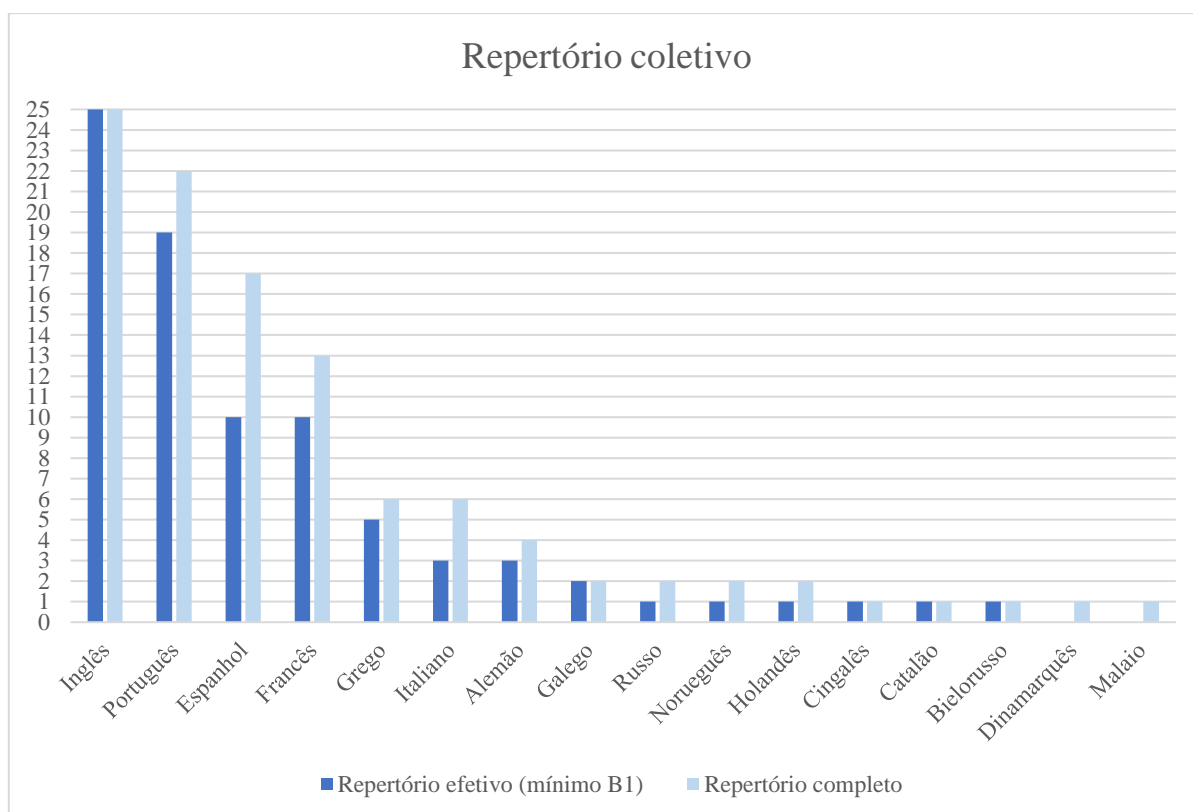


Gráfico 16. Repertório coletivo.

Neste gráfico pode ver-se que todos os respondentes têm um nível intermédio ou avançado de inglês que podemos considerar como um dado muito significativo, se o compararmos com os temas surgidos durante as entrevistas que veremos na próxima parte da análise.

Quanto ao português, do total de 25 respondentes, como vimos, 14 respondentes tinham o português como L1, a quem se somam 5 que têm um nível intermédio ou avançado e 3 que têm um nível básico, sobrando 3 que não têm conhecimentos linguísticos em português. Do resto do repertório linguístico, as línguas mais conhecidas são o espanhol e o francês, quer ao nível intermédio ou avançado quer ao nível básico, seguidas pelo grego que, como vimos, conta com um número relativamente alto de falantes L1 (1/5 do total dos respondentes), a que se seguem o italiano e o alemão e as outras línguas vistas até agora, sendo na maioria línguas europeias, mas também línguas asiáticas (cingalês e malaio). No seu conjunto, trata-se de um repertório coletivo bastante amplo e diversificado. Como veremos pelas entrevistas (3.2.2.2.), a diversificação linguística dos repertórios linguísticos dos investigadores deve-se também à mobilidade que os acompanhou durante os seus estudos universitários e os seus contratos de investigação.

Também neste estudo de caso se achou interessante elaborar dois gráficos relativos ao número de línguas conhecidas pelos respondentes. O gráfico a seguir mostra o número de línguas conhecidas ao nível del L1 ou intermédio/avançado.

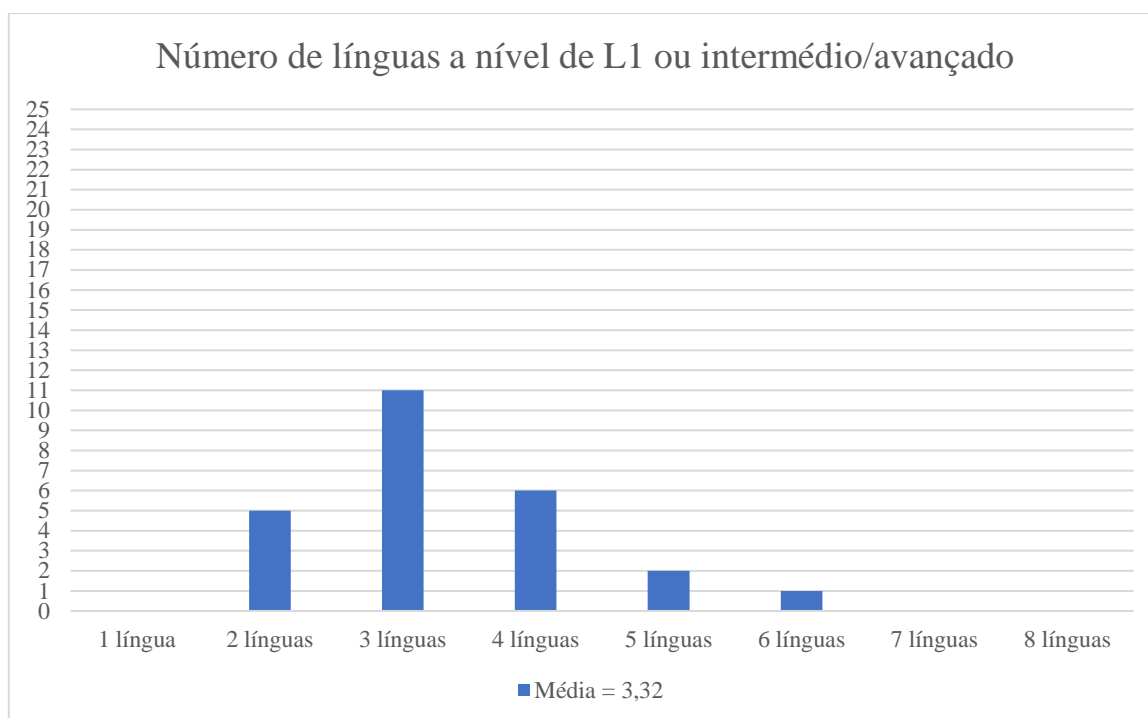


Gráfico 17. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.

Pelo gráfico vê-se que quase metade dos respondentes (11 em 25) conhece ao nível intermédio/avançado três línguas, ou seja, a sua própria L1 mais duas línguas. Cinco respondentes conhecem apenas a sua L1, mais uma língua, que é em todos os casos a língua inglesa. Seis respondentes conhecem 4 línguas (sendo dois destes bilingues); dois respondentes conhecem 5 línguas e um respondente (bilingue) conhece 6 línguas. A média do número de línguas conhecidas ao nível intermédio ou alto acaba por ser 3,32, que se pode considerar bastante alta.

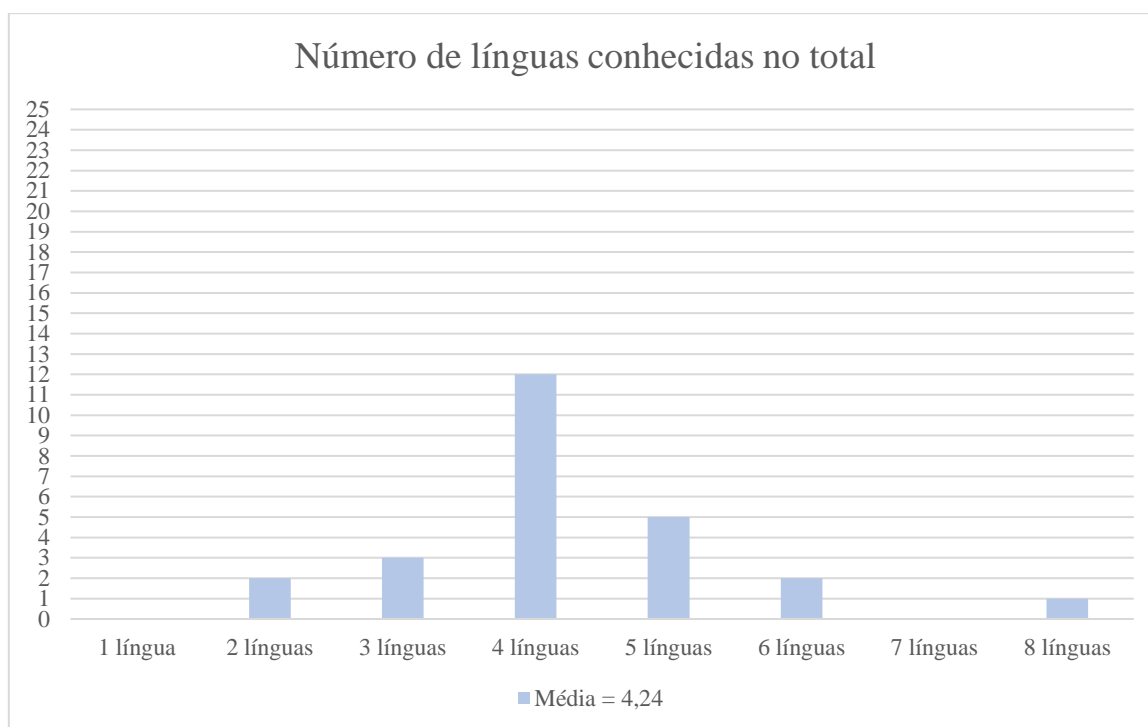


Gráfico 18. Número de línguas conhecidas no total.

O gráfico acima mostra que quase metade dos respondentes (12 em 25) conhece, independentemente do nível, 4 línguas. Nove respondentes conhecem entre 5 e 8 línguas estando entre estes os respondentes bilingues; três conhecem 3 línguas e só dois respondentes conhecem apenas duas línguas. A média das línguas conhecidas, independentemente do nível, é, portanto, 4,24.

3.2.2.1.1.3. História linguístico-académica

Com a seguinte pergunta quis-se recolher informação sobre quais foram as línguas em que os respondentes tiveram a própria formação académica. Achou-se relevante recolher este tipo de informação, pois trata-se das línguas em que os investigadores adquiriram a terminologia relativa às suas áreas de estudo. Devido às diversas origens e à mobilidade que alguns deles tiveram, esperava-se um número significativo de línguas na sua formação académica, como, de facto, mostra o gráfico a seguir.

- Em que língua foram lecionados os cursos/as disciplinas que frequentou durante os seus estudos universitários e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%, francês 10%).

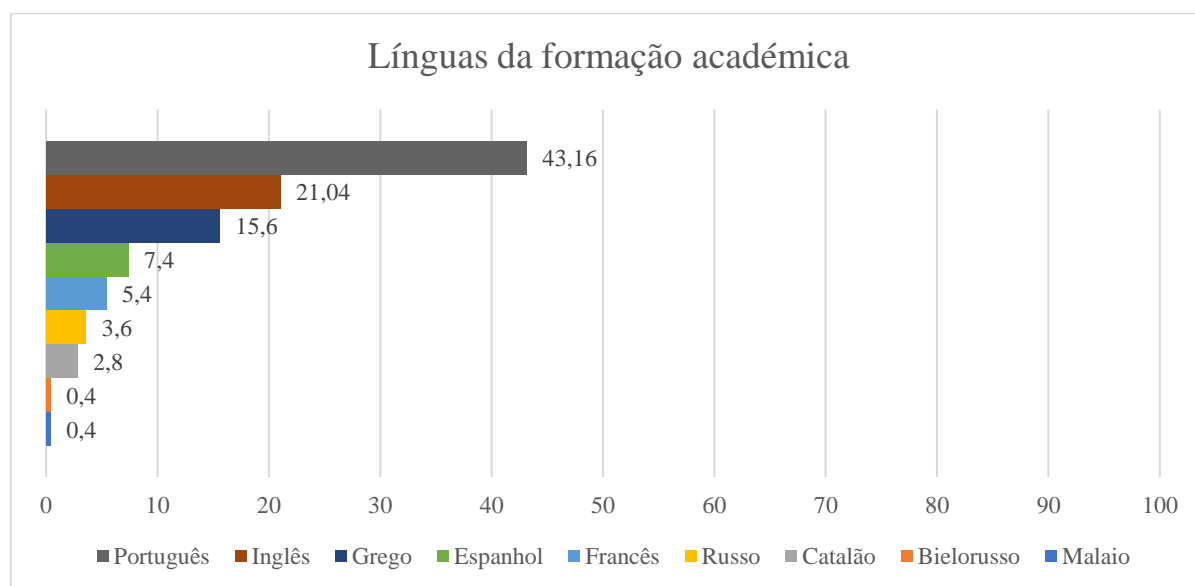


Gráfico 19. Línguas da formação académica.

O gráfico acima foi elaborado calculando a média das percentagens fornecidas pelos respondentes. No anexo XI, os dados de todos os respondentes encontram-se recolhidos em tabelas Excel que permitiram o cálculo das médias. Nessas tabelas a ordem dos respondentes segue a ordem de resposta, sendo divididas entre as respostas dadas através do questionário em português, seguidas pelas dadas através do questionário em inglês. Segundo as suas declarações, 43,16% da formação académica deste grupo de investigadores foi feita em português, seguida por 21,04% em inglês, referindo-se neste caso, como foi explicitado nas respostas, sobretudo aos cursos de mestrado e doutoramento. A taxa de 15,6% corresponde à formação em grego, havendo, como vimos, uma percentagem relativamente alta de investigadores gregos entre os respondentes (20% do total). Em percentagens menores houve formação em espanhol, francês, russo e catalão, com percentagens mínimas em bielorrusso e malaio.

3.2.2.1.2. Perguntas comportamentais

Através das perguntas comportamentais foram recolhidos dados acerca do uso das línguas por parte dos investigadores respondentes. No caso dos itens em que se perguntava qual a percentagem de uso das línguas para uma certa atividade (ex. ensino, leitura da bibliografia, produção científica, etc.), foram recolhidas as percentagens de cada respondente e foi calculada a média das percentagens por cada língua (ver anexo XI).

3.2.2.1.2.1. Uso das línguas no ensino e no centro de investigação

São aqui reportadas as perguntas sobre quais as línguas utilizadas no âmbito do ensino e no centro de investigação. Tal como para a pergunta anterior, as respostas de cada investigador estão registadas nas tabelas no anexo XI, com as respetivas médias aqui representadas em gráficos.

- Em que língua são os cursos que leciona na UAlg (se aplicável) e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%)?

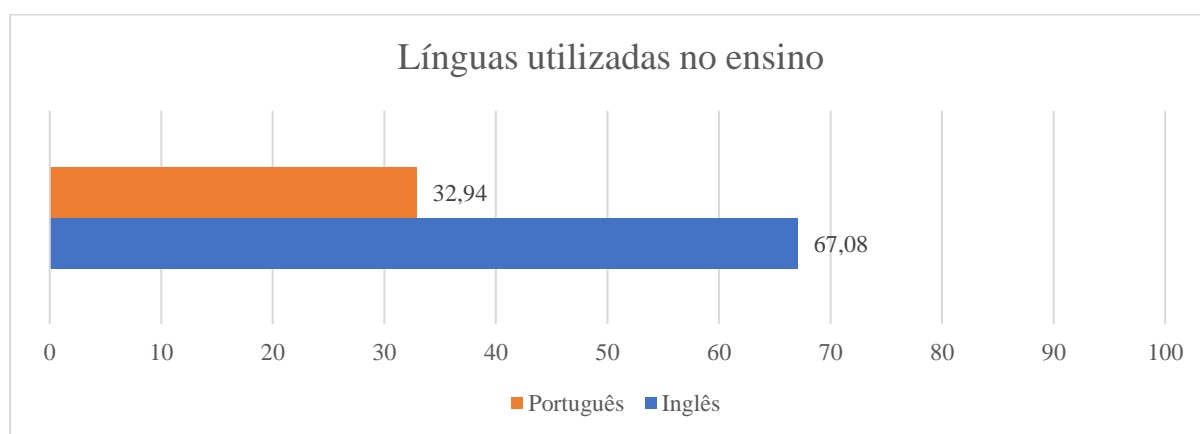


Gráfico 20. Línguas utilizadas no ensino.

Neste caso tratou-se de obter informação apenas dos investigadores que dão aulas. Como se pode ver na tabela com as respostas, no anexo XI, responderam 12 dos 25 investigadores questionados, sendo 67,08% das aulas dadas por estes respondentes em inglês e 32,94% em português. É interessante comparar este dado com a informação recolhida acerca das línguas de ensino dos cursos relacionados com o CIMA. Mesmo que não tenha sido possível obter uma percentagem das línguas utilizadas no ensino dos cursos acima mencionados, resultou bastante evidente que o português, ao menos no que se pode deduzir pelas fichas das unidades curriculares, é mais usado do que o inglês, sobretudo nas licenciaturas. O resultado contrário destas respostas, que revela um uso maior do inglês nas aulas, pode ter várias explicações possíveis: os investigadores inquiridos dão aulas sobretudo nos cursos de mestrado, ou têm uma perceção errada das percentagens em que dão aulas, ou ainda a descrição dos cursos e as fichas das unidades curriculares não correspondem à realidade ou, enfim, foi um mero acaso que esta percentagem esteja invertida.

Com a seguinte pergunta tentou-se recolher informação sobre as línguas usadas no dia a dia dentro do centro de investigação e o seu âmbito de uso. Para este item as respostas são reunidas aqui de seguida e, como em todas as tabelas elaboradas com as respostas, as primeiras 15

respostas (1 a 15) pertencem aos respondentes que escolheram o questionário em português e as restantes 10 respostas (16 a 25) aos que o escolheram na versão inglesa.

- Quais línguas utiliza no dia a dia no seu centro de investigação em função da tarefa que desempenha? (ex. inglês reuniões, português comunicação com colegas, etc.)

Nº do/a respondente	Respostas
Respondente 1	inglês e português em reuniões ou comunicação com colegas, depende do número de colegas que não dominam o português
Respondente 2	português
Respondente 3	reuniões misto de português e inglês; na comunicação com colegas português, inglês e francês
Respondente 4	Português 50%, Inglês 50%
Respondente 5	inglês reuniões e com alguns colegas, português
Respondente 6	Português, Inglês (qualquer atividade de investigação) e francês com colegas no café
Respondente 7	Português
Respondente 8	Ingles, português e espanhol
Respondente 9	Português, Inglês, Francês
Respondente 10	Português
Respondente 11	50-50% PT, EN
Respondente 12	1º português, 2º espanhol, 3º de inglês
Respondente 13	Português 100%
Respondente 14	Português, comunicação com colegas; inglês, reuniões
Respondente 15	Comunicação com os colegas cerca de 80% em Português, 15% em Inglês e 5% em espanhol. Reuniões 80% em português e 20% em inglês.
Respondente 16	English 75%, Portuguese 25%
Respondente 17	English in writings, Portuguese and Spanish in communication with colleagues
Respondente 18	English mostly and sometimes Spanish in verbal communication with colleagues
Respondente 19	ENGLISH 50% PORTUGUESE 50%
Respondente 20	English 75%, Portuguese 25%
Respondente 21	English 80%, Portuguese 20%
Respondente 22	English 90%, Greek 10%
Respondente 23	English
Respondente 24	English and Spanish with colleagues, English in emails and collaboration with researchers out of CIMA
Respondente 25	English in meetings, Portuguese/Spanish in communication with colleagues

Tabela 34. Línguas do dia a dia no CIMA e tarefas.

As línguas que os respondentes disseram utilizar na comunicação no centro de investigação são inglês, português, espanhol, francês e grego. O inglês é mencionado por 21 respondentes em 25 respondentes totais. Os seus âmbitos de uso, quando mencionados na resposta, são as reuniões,

a comunicação entre colegas, as atividades de investigação e a escrita. O uso do português também é mencionado por 21 respondentes, apontando como âmbitos de uso as reuniões e a comunicação entre colegas.

Como era de esperar, os que assumiram utilizar apenas o português ou apenas o inglês responderam ao questionário na língua em questão. Também no que diz respeito às percentagens dadas sobre o seu uso da língua portuguesa ou da língua inglesa há uma correspondência com a escolha da língua do questionário, isto é, quem escolheu o questionário na versão portuguesa afirmou utilizar o português com uma percentagem maior (ou 50%, em alguns casos) e o mesmo fenómeno verifica-se nas respostas à versão inglesa. Isto sugere que, para os dois grupos de respondentes, talvez haja uma preferência em comunicar mais com colegas que falem de preferência respetivamente em português ou em inglês. O espanhol é mencionado por 7 respondentes, 3 da versão portuguesa e 4 da versão inglesa do questionário. Quando especificado, o espanhol é sempre usado na comunicação com colegas, assim como o francês que é mencionado por três respondentes à versão portuguesa. O grego é mencionado por um respondente e deve-se provavelmente à presença de investigadores de origem grega, como já foi relatado.

3.2.2.1.2.2. Línguas usadas na produção científica

Com as duas seguintes perguntas quis-se investigar quais as línguas que o grupo de respondentes utiliza para a sua produção científica, nomeadamente na leitura da bibliografia, na comunicação em conferências e na produção de artigos ou livros.

- Em que línguas são os materiais úteis à sua investigação (livros, revistas científicas, *sites web*) e em que percentagem?

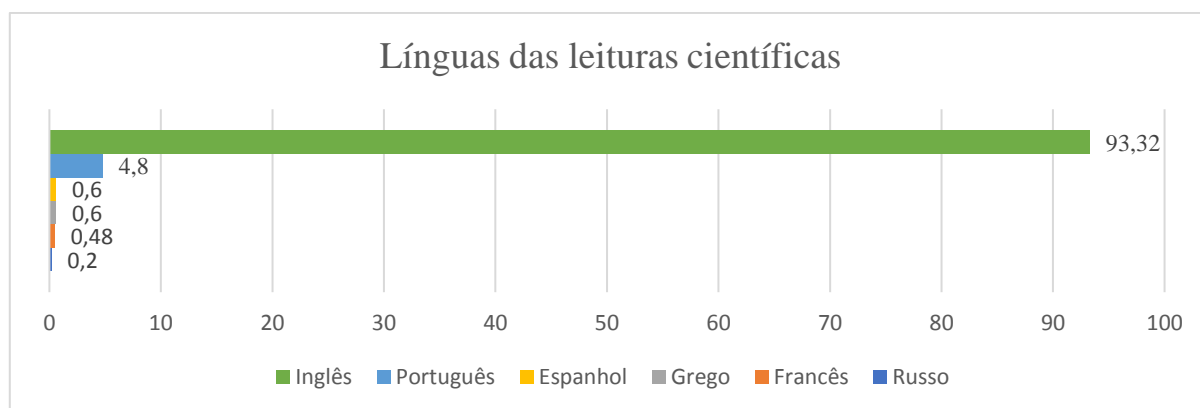


Gráfico 21. Línguas das leituras científicas.

Os respondentes assumiram que a grande maioria das suas leituras científicas (93,32%) é feita em língua inglesa. Há uma pequena percentagem de leituras em português (4,8%) e percentagens mínimas de leituras noutras línguas (espanhol e grego, francês e russo). No caso destas últimas línguas é possível formular a hipótese de que a sua presença nas leituras bibliográfica seja devida a contactos que os investigadores ainda mantêm com as suas universidades de origem ou em que fizeram um período de estudo ou investigação (como também confirmado por um entrevistado, cf. 3.2.2.2.).

Com a pergunta a seguir, quis-se saber quais as línguas que são utilizadas nas conferências em que participam os investigadores do CIMA inquiridos (as respostas de cada respondente encontram-se no anexo XI).

- Que línguas são usadas nas conferências nacionais ou internacionais em que participa e em que percentagem? (ex. inglês 50%, português 40%, espanhol 10%)

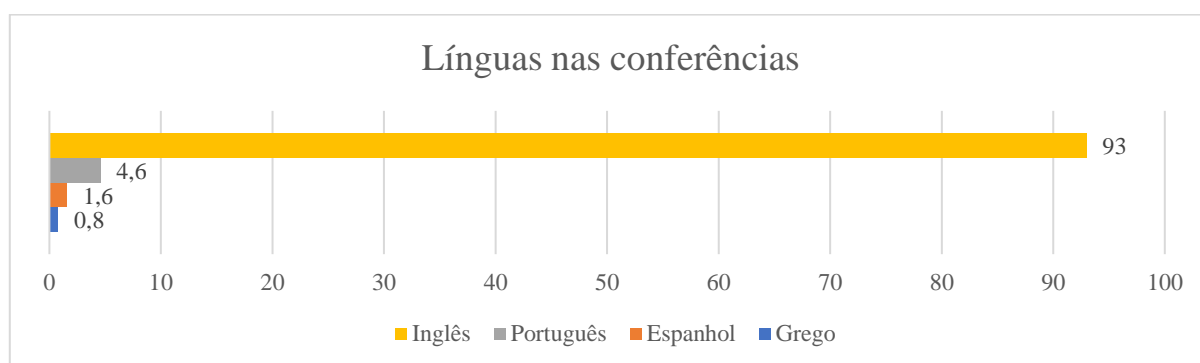


Gráfico 22. Línguas nas conferências.

Pelas respostas pode ver-se que o inglês é a língua dominante nas conferências, com uma percentagem média de 93%. O português é utilizado apenas com uma percentagem média de 4,6%, provavelmente em conferências nacionais, e o espanhol e o grego com percentagens mínimas por quem ainda tem um contacto com as universidades onde teve a sua formação ou onde fez períodos de investigação.

- Em que língua são os materiais da sua própria produção científica escrita (artigos, conferências, livros) e em que percentagem?

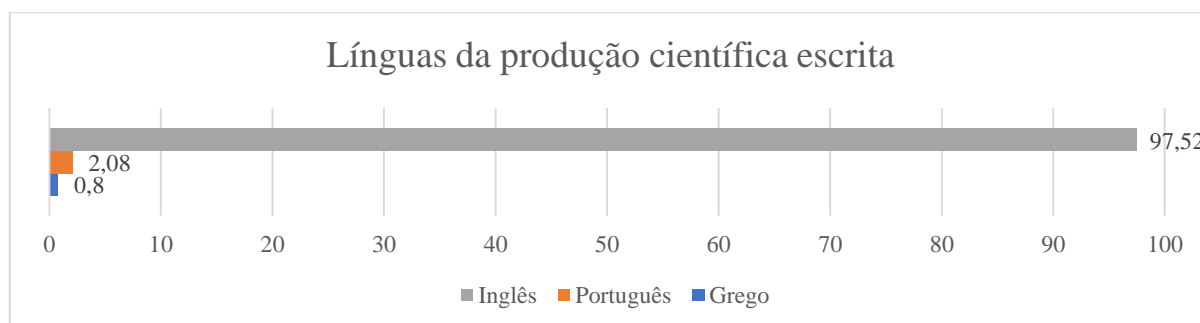


Gráfico 23. Línguas da produção científica escrita.

No que diz respeito às línguas da sua produção científica escrita, o inglês é sem dúvida nenhuma a língua principal, com uma percentagem de 97,52%. O português mantém-se como língua de produção científica apenas com 2,08% e o grego sobrevive com 0,8% por parte de dois investigadores de origem grega.

Chegada a esta altura da análise dos dados recolhidos através do questionário, pareceu-me importante fazer uma comparação entre as línguas da formação académica dos respondentes e as línguas que utilizam atualmente na sua produção científica quanto às leituras bibliográficas que lhe são necessárias e as línguas que utilizam nas conferências e na produção científica escrita.

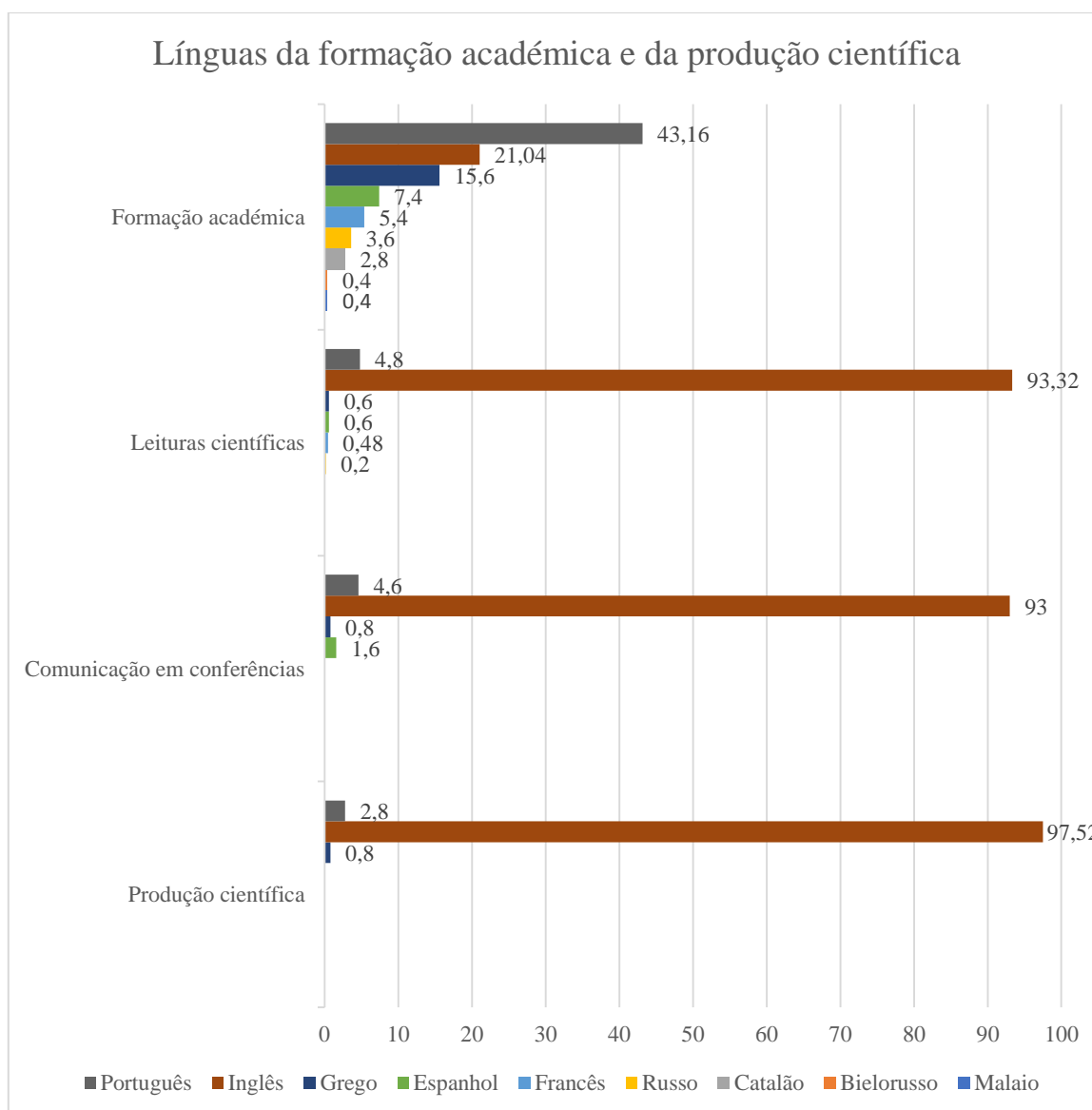


Gráfico 24. Confronto entre as línguas da formação académica e as línguas da produção científica.

No gráfico pode ver-se que o português, presente em média em 43,16% da formação académica dos respondentes, apenas está presente em 4,8% no que diz respeito às suas atuais leituras científicas e em 4,6% da comunicação em conferências, chegando a apenas 2,8% da produção científica escrita. No entanto, o inglês, presente na sua formação académica com uma média de 21,04%, tem uma subida percentual de cerca de 72% nas leituras e nas conferências e de mais 4,2 pontos percentuais na produção científica escrita, atingindo 97,52%, ou seja, a sua quase totalidade. Em relação à língua grega, esta fez parte da formação dos respondentes numa média de 15,6%, devido à alta percentagem de investigadores gregos, como vimos, estando presente em 0,6% nas leituras e em 0,8% tanto nas conferências como na produção escrita. Quanto às línguas espanhola, francesa e russa, presentes na formação académica com médias percentuais de 7,4, 5,4 e 3,6, ainda se verificam com médias mínimas nas leituras científicas (0,6, 0,48 e

0,2), mas desaparecem completamente na produção científica, estando o espanhol ainda presente nas conferências com uma percentagem de 1,6. O catalão, o bielorusso e o malaio apenas aparecem na formação académica em percentagens e desaparecem nas leituras e na produção.

Julguei relevante fazer esta comparação para poder refletir acerca do uso de termos científicos e da redação em língua inglesa. Supostamente os investigadores aprenderam os termos científicos respeitantes às suas áreas de estudo nas línguas em que tiveram a sua formação académica, que como vimos compreende 9 línguas no total, mesmo que com percentagens diferentes. No entanto, a sua atividade científica desenvolve-se principalmente em língua inglesa, quer no que diz respeito às leituras, quer, sobretudo, quanto à comunicação em conferências e à produção de artigos, livros ou outro tipo de material, o que deve ter requerido também a aquisição da terminologia adequada na língua inglesa. Como veremos nas entrevistas (cf. 3.2.2.2.), a utilização dos termos em inglês é difundida também em contextos em que a comunicação decorre noutras línguas, como as aulas, as reuniões ou as conferências, e os investigadores assumiram ter tido uma aprendizagem da terminologia e do processo de escrita em língua inglesa ao longo da sua investigação.

3.2.2.1.2.3. Uso de práticas multilingues e desenvolvimento da competência multilingue

O objetivo deste conjunto de perguntas foi o de recolher informações sobre o uso de práticas multilingues e de desenvolvimento da competência multilingue em vários âmbitos que envolvem as atividades dos investigadores, mais especificamente o uso de práticas de *translinguismo* e de *code-mixing* durante as suas aulas e durante as conferências, o uso e *code-switching* e da intercompreensão na comunicação entre investigadores e a produção de textos com *inputs* numa língua diferente. Quis-se medir com as seguintes perguntas a frequência com que estes fenómenos acontecem; por esta razão, o respondente pôde classificar cada item numa escala de 1 a 5, onde 1 corresponde a “nunca” e 5 corresponde a “sempre”.

As seguintes duas perguntas não eram obrigatórias, pois nem todos os investigadores dão aulas, e foram respondidas por 14 investigadores.

- Durante as aulas que leciona (se aplicável) utiliza termos numa língua diferente da língua de leção (ex. termos em inglês numa aula em português)?

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Opções de resposta	Respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	1	
<input type="checkbox"/> 2	3	
<input type="checkbox"/> 3	2	<ul style="list-style-type: none"> • SWITCH, ROUTER
<input type="checkbox"/> 4	5	<ul style="list-style-type: none"> • Jargão científico (nearshore, runup, por exemplo) • Userfriendly • Storm surge, run up
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	3	<ul style="list-style-type: none"> • outlier (termo estatístico) • Grande parte do jargão da minha área está em inglês (e.g. coastal upwelling - afloramento costeiro, GIS - geographic information system) • runup, beachface, setup, backshore, dune, storm wave, surge, swell etc.
Média = 3,43		

Tabela 35. Uso de code-mixing nas aulas.

As respostas demonstram que há uma tendência (de 3,43/5) em utilizar termos numa outra língua durante o lecionamento. Como sugerem os exemplos dados, os termos estrangeiros são ingleses, supostamente em aulas em português. Entre os termos dados nas respostas há um adjetivo (*user-friendly*), um acrónimo (*GIS*), um verbo (*runup*), dois termos que podem ser quer verbos quer substantivos (*switch*, *setup*) e 12 substantivos, maioritariamente referentes à área dos estudos costeiros (*nearshore*, *storm surge*, *coastal upwelling*, *beachface*, *backshore*, *dune*, *storm wave*, *surge*, *swell*), mas também um da área da eletrónica (*router*) e um da área da estatística (*outlier*). Alguns destes termos teriam uma possível tradução em português, como no exemplo que sugeriu um respondente que pôs a tradução (*coastal upwelling* – “afloramento costeiro”), mas também noutros casos, tais como o dos verbos que têm correspondentes em português ou nos substantivos, como por exemplo *storm surge* que se poderia traduzir com “maré de tempestade” ou *outlier* com “ponto fora da curva”.

- Durante as aulas que leciona (se aplicável) pode acontecer que utilize mais de uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)?

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Opções de resposta	Respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	2	
<input type="checkbox"/> 2	5	<ul style="list-style-type: none"> • 100% inglês • português inglês
<input type="checkbox"/> 3	2	<ul style="list-style-type: none"> • Português e Inglês
<input type="checkbox"/> 4	3	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentações que pedem para serem feitas em português, preparo os slides em inglês para um espectador que não domine o português • GRS
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	2	<ul style="list-style-type: none"> • Eu posso fazer uma apresentação em espanhol, mas há determinados termos que não têm tradução ao Inglês, por exemplo runup. Então, é muito comum
Média = 2,86		

Tabela 36. Uso do translanguismo durante as aulas.

As respostas à pergunta mostram que não se pode falar de uma tendência em usar mais de uma língua durante as aulas: do total de 14 respondentes, metade assumiu que isto acontece com uma frequência de 3 a 5 e a outra metade com uma frequência de 1 a 2. Os exemplos dados sublinham que as línguas em questão são o inglês e o português. No caso do exemplo dado em que é mencionado o espanhol, trata-se de uma respondente de mestrado em mobilidade, de origem espanhola, e fica aqui a dúvida se ao responder a esta pergunta fez referência às suas aulas de mestrado ou às aulas que dá. É interessante o exemplo em que o respondente explicou o porquê da preparação dos *slides* em inglês acompanhados de uma apresentação em português, isto é, para facilitar a compreensão a eventuais recetores que não dominem o português. Isto seria um caso em que a competência multilingue, neste caso a dos estudantes, é utilizada para facilitar a compreensão do conteúdo das aulas e a desenvolver a competência multilingue do investigador/professor que prepara as suas aulas em inglês, na parte escritas dos *slides*, e em português, na comunicação oral.

- Durante as suas comunicações em conferências pode acontecer que utilize mais de uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)?

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Opções de resposta	Respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	13	<ul style="list-style-type: none"> • Respeito as diretivas da conferência, internacional em inglês e nacional, se pedido, tudo em português • Conferência nacional em que tenho o PowerPoint em inglês • only English
<input type="checkbox"/> 2	8	<ul style="list-style-type: none"> • em regra sempre em inglês, excepto se o público for maioritariamente português, pode acontecer falar em português embora os slides sejam em inglês • Comunicações no CIMA • Jargão científico (nearshore, runup, por exemplo) • Quando solicitado • majoritariamente, as conferências (e ppts) são em inglês • I try to avoid it but sometimes figures are in English while text in Spanish or Portuguese and vice versa
<input type="checkbox"/> 3	4	<ul style="list-style-type: none"> • falar em português, powerpoint em inglês • Português e Inglês • depende se a conferência está em Inglês, falo principalmente em Inglês, mas se é em espanhol, iria usar alguns termos em Inglês
<input type="checkbox"/> 4	0	
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	0	
Média = 1,64		

Tabela 37. Uso do translanguismo durante as conferências.

As respostas apontam para que o uso de duas línguas diferentes nas conferências não seja habitual (com uma frequência média de 1,64), pois pouco mais de metade dos respondentes afirmou que nunca acontece e a outra metade que acontece com uma frequência de 2 a 3. Pelas respostas, percebe-se que isto acontece principalmente com o uso de diapositivos em inglês acompanhados de uma apresentação oral em português no âmbito de conferências nacionais, ou, segundo um respondente, nas comunicações no CIMA. O espanhol também é citado por dois respondentes, num caso com referência ao uso de termos em inglês dentro de apresentações em espanhol e noutro caso referindo-se à presença das duas línguas no texto e nas figuras dentro dos mesmos diapositivos. É interessante um respondente ter afirmado “I try to avoid it”, sublinhando como, na sua opinião, o uso de mais línguas seja preferivelmente a evitar.

- Com que frequência acontecem conversações em duas línguas, em que um interveniente fala numa língua e o outro responde noutra língua? (ex. perguntas em português e respostas em espanhol)

Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	6	<ul style="list-style-type: none"> • never in CIMA. Only in documents sent to me when communicating with researchers from German Institutes, so I might have to read in German.
<input type="checkbox"/> 2	5	<ul style="list-style-type: none"> • CIMA • conferências e reuniões • vari:avel sem momento ou local certo
<input type="checkbox"/> 3	6	<ul style="list-style-type: none"> • CIMA (3) • com colegas da Universidade • Conferências internacionais • Personal conversations
<input type="checkbox"/> 4	8	<ul style="list-style-type: none"> • com colegas espanhóis • frequentemente no laboratorio, com estudantes ingleses e franceses; muito frequente em reuniões internacionais, sobretudo do francês para o inglês, e vice versa. • em reuniões de trabalho e em apresentações de resultados de investigação • em comunicação com colegas • CIMA • OFFICE • CIMA, group work • CIMA, and everyday life
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	0	
Média = 2,64		

Tabela 38. Uso da intercompreensão.

Segundo as respostas, o uso da intercompreensão existe, mesmo que não seja muito frequente (com uma média de 2,64) e é presente principalmente dentro do centro de investigação na comunicação entre colegas, nas reuniões, nas apresentações de resultados e nos laboratórios. Foram mencionadas aqui por dois respondentes também as conferências. As línguas mencionadas foram o espanhol dos colegas, o inglês e o francês utilizados nos laboratórios e em reuniões internacionais e o alemão utilizado na correspondência escrita de um respondente.

- Com que frequência acontecem conversações em que se utilizam duas ou mais línguas por parte dos dois intervenientes, mudando-as repetidamente?

Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	6	<ul style="list-style-type: none"> Only when visiting Germany.
<input type="checkbox"/> 2	7	<ul style="list-style-type: none"> frequentemente no laboratório, com estudantes ingleses e franceses; muito frequente em reuniões internacionais, sobretudo do francês para o inglês, e vice versa. Seminários na Universidade conferências e reuniões vari:avel sem momento ou local certo
<input type="checkbox"/> 3	5	<ul style="list-style-type: none"> CIMA (2) em comunicação com colegas Acontece sobretudo em situação em que equipa de trabalho tem várias nacionalidades e aonde os membros falam também eles mais do que uma língua. in CIMA and usually it is a mixture of English-Spanish-Portuguese
<input type="checkbox"/> 4	6	<ul style="list-style-type: none"> CIMA (2) OFFICE Personal conversations CIMA, and everyday life a quite often change language during a conversation
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	1	<ul style="list-style-type: none"> CIMA
Média = 2,56		

Tabela 39. Uso do code-switching na comunicação.

Com esta pergunta quis-se recolher informação sobre o uso de *code-switching*. A sua frequência parece ser um pouco menor do que a da intercompreensão inquirida na pergunta anterior (2,56). Também neste caso, o âmbito em que isto mais acontece é o centro de investigação, incluindo, como no caso anterior, a comunicação entre colegas, as reuniões e os laboratórios, acrescentando-se os seminários e as equipas de trabalho. Nesta pergunta, as conferências só foram mencionadas por um respondente. As línguas mencionadas também neste caso foram o inglês, o francês, o espanhol, o alemão (só nos períodos em Alemanha) e o português, que estava provavelmente subentendido nas respostas à pergunta anterior.

- Com que frequência lê numa língua e elabora o texto noutra língua (ex. lê um artigo em inglês e expõe o conteúdo durante uma aula em português, ou ainda lê um artigo numa língua e transfere o conteúdo para uma sua produção científica para outra língua)?

Em que ocasiões isto acontece?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
Nunca <input type="checkbox"/> 1	8	
<input type="checkbox"/> 2	5	<ul style="list-style-type: none"> ● geralmente leio e escrevo em inglês ● quando é preciso fazer apresentações ou escrever capítulos de livros em português
<input type="checkbox"/> 3	5	<ul style="list-style-type: none"> ● Numa tradução de uma newsletter em inglês para português ● Pesquisa bibliográfica em várias linguas para elaboração de artigos em inglês ● para dar aulas em PT ● Using sources in another language, old publications ● Sometimes, from English to Greek and in reverse, or German to English
<input type="checkbox"/> 4	4	<ul style="list-style-type: none"> ● Aulas ● Apontamentos pessoais ● When preparing classes or presentations
<input type="checkbox"/> 5 Sempre	3	<ul style="list-style-type: none"> ● Especialmente na preparação de aulas ● Eu costumo trabalhar na minha língua e, depois, traduzir ● Preparação de aulas
Média = 2,56		

Tabela 40. Uso de várias línguas na preparação e redação de textos.

O uso de mais do que uma língua na preparação e redação dos textos existe, mesmo que não seja muito frequente (2,56). O contexto em que isto se verifica mais, conforme as respostas, é na preparação das aulas, as quais são supostamente dadas em português com base em bibliografia escrita em inglês. Outras ocasiões apontadas pelos respondentes em que a passagem de conteúdo acontece de inglês para português é na preparação de apresentações, na redação de capítulos de livros ou na tradução de uma *newsletter*. Um respondente indicou que o faz nos próprios apontamentos pessoais, sem se saber em que línguas, e outra respondente afirmou escrever sempre na própria língua (neste caso espanhol) e depois traduzir. Outras línguas mencionadas foram também o grego e o alemão utilizados por um respondente.

3.2.2.1.2.4. Dificuldades linguísticas em práticas multilingues

As três seguintes perguntas visaram averiguar se existem e quais são os problemas linguísticos encontrados pelos investigadores. Em particular, quis-se perguntar qual o processo linguístico de escrita na sua produção científica, se têm problemas no uso de termos científicos, tendo em conta que na maioria dos casos utilizam uma língua que não é a sua língua materna, e se têm dificuldades no uso de mais línguas durante as conferências.

Nas duas perguntas adiante, a escala de valores de 1 a 5 têm como extremidades “nenhum problema”/“nenhuma dificuldade” e “muitos problemas”/“muitas dificuldades”. Foram também propostas três respostas à pergunta a seguir (“Se houve, como lidou com estes problemas?”), nomeadamente: “Ignorou-os/You ignored them”, “Fez uma pesquisa na Internet/

You did some internet research” e “Utilizou um dicionário/You used a dictionary”; todas as outras respostas dadas foram introduzidas pelos respondentes através do preenchimento da opção “Outra: _____”.

- Tem tido problemas linguísticos e/ou comunicativos no uso de termos técnicos (ex. não saber o significado de um termo ou não saber como traduzir um termo para outra língua)?
Se houve, como lidou com estes problemas?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
nenhum problema <input type="checkbox"/> 1	1	
<input type="checkbox"/> 2	11	<ul style="list-style-type: none"> • Fez uma pesquisa na Internet (5) • Fez uma pesquisa na Internet / Outra: consultei colegas • You did some internet research (2) • You did some internet research / You used a dictionary (2) • You used a dictionary / Outra: ask a colleague
<input type="checkbox"/> 3	6	<ul style="list-style-type: none"> • Fez uma pesquisa na Internet / Utilizou um dicionário (2) • Utilizou um dicionário / Outra: Pedir aconselhamento a colegas • Fez uma pesquisa na Internet • Outra: ASK • You did some internet research / Outra: I ask colleagues
<input type="checkbox"/> 4	6	<ul style="list-style-type: none"> • Ignorou-os • Outra: Por tratar-se de termos moi tecnico acabei por usar a versão em ingles • Fez uma pesquisa na Internet / Utilizou um dicionário / Outra: Perguntei a um colega de trabalho • Fez uma pesquisa na Internet • You did some internet research • You used a dictionary / Outra: and used scientific literature
<input type="checkbox"/> 5 muitos problemas	1	<ul style="list-style-type: none"> • You did some internet research
Média = 2,8		

Tabela 41. Problemas no uso de termos técnicos.

Dos 25 respondentes, apenas um assumiu nunca ter tido problemas no uso de termos e um assumiu ter tido muitos problemas; dos restantes, 11 assumiram terem-nos tido com uma frequência de 2 e 12 com frequências de 3 e 4 (com uma média total de 2,8). A maioria das respostas dadas apontou para uma pesquisa na internet (18 respostas), seguidas por uma consulta no dicionário (8 respostas); apenas 1 investigador afirmou que ignorou os problemas terminológicos que tem tido e é interessante que tenha respondido “4” como frequência, portanto, supõe-se que isto aconteceu várias vezes. No que diz respeito às respostas dadas livremente, é muito interessante notar que, sem que isso fosse sugerido como resposta, 6 respondentes assumiram ter perguntado aos colegas as suas dúvidas. Um respondente

acrescentou à utilização de um dicionário o recurso à literatura científica, e um outro respondente assumiu não ter traduzido os termos em inglês por se tratarem de termos muito técnicos (nesta resposta reparam-se influências da língua galega: *tratar-se* e *moi*).

- Tem dificuldades em passar de uma língua a outra em reuniões ou em conferências (apenas se isto acontece)?

Em que consistem as dificuldades que encontra?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
nenhuma dificuldade <input type="checkbox"/> 1	9	
<input type="checkbox"/> 2	6	<ul style="list-style-type: none"> • tradução de termos científicos • I have to concentrate to use the right language, from inertia I keep using the same
<input type="checkbox"/> 3	5	<ul style="list-style-type: none"> • depende, não tenho dificuldade em fazer a transição de Português para Inglês, mas se tenho dificuldade em fazer a transição de Português para italiano • Por vezes não nos damos conta quando isso acontece • You have to think in an other language, and each language has different phrasing rules (in grammar and syntax). You need to express yourself to that language accordingly.
<input type="checkbox"/> 4	1	<ul style="list-style-type: none"> • Em expressões
<input type="checkbox"/> 5 muitas dificuldades	1	
Média = 2,05		

Tabela 42. Passagem de uma língua para outra nas conferências.

Por se tratar de uma resposta não obrigatória e por se ter especificado “apenas se isto acontece”, nem todos os investigadores responderam; as respostas foram 22. Destas 22 respostas a média da dificuldade dos respondentes que têm este tipo de problema é baixa (2,05). As respostas em que consistem as dificuldades são diversas e concernem a passagem de uma língua para outra, a preocupação no uso de expressões e regras linguísticas certas e a tradução de termos científicos.

- Na sua produção científica, quando tem de escrever numa língua que não é a sua língua materna, que técnicas utiliza? (apenas se aplicável)

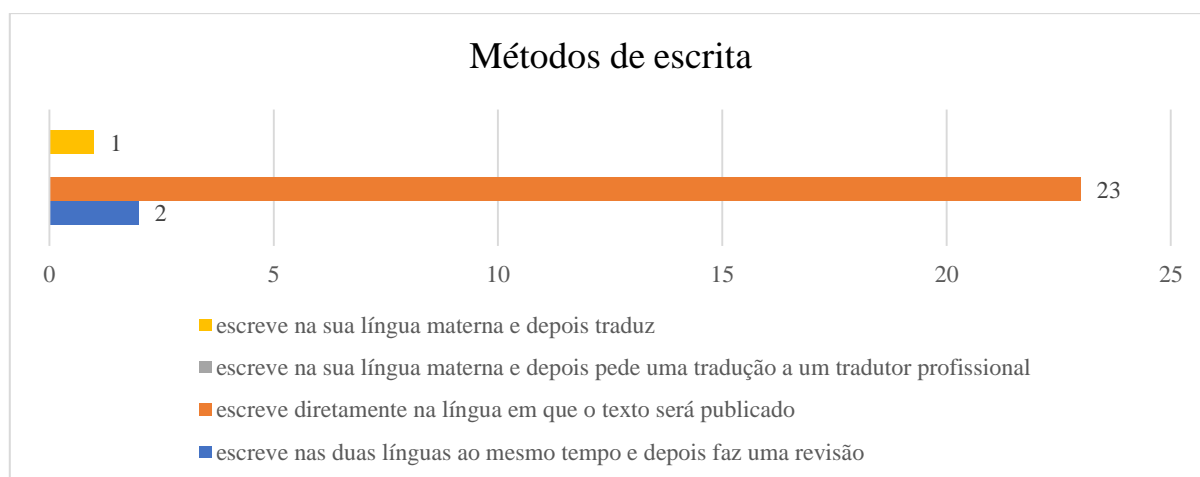


Gráfico 25. Métodos de escrita.

As respostas a esta pergunta apontam claramente para um hábito comum entre os investigadores em escreverem diretamente na língua de publicação, que, como vimos pelas respostas anteriores é principalmente o inglês. Só dois respondentes deram uma resposta diferente, afirmando escrever nas duas línguas ao mesmo tempo e depois fazer uma revisão, ao qual um dos dois respondentes adicionou também a primeira opção, ou seja, escrever na sua língua materna e depois traduzir. As L1 destes dois últimos respondentes são respetivamente o grego e o espanhol.

3.2.2.1.3. Perguntas atitudinais

Com as perguntas atitudinais pretendeu-se recolher informação sobre as opiniões e as perceções dos investigadores acerca do papel que desempenham as várias línguas na investigação e acerca da mobilidade e da inclusão.

3.2.2.1.3.1. Opiniões sobre a proficiência linguística necessária para a investigação

As seguintes três perguntas dizem respeito ao papel das línguas na investigação, mais especificamente à utilidade de cada uma das línguas na atividade de investigação do CIMA. Foi pedido aos investigadores para indicarem o nível de proficiência necessário, para fazerem o tipo de investigação que fazem no CIMA, na língua portuguesa, na língua inglesa e nas suas L1, quando estas não fossem português ou inglês. Neste último caso, o da própria L1, considerando que o QECR não mede a própria L1, quis-se perguntar qual o nível de proficiência necessário para um investigador que tenha de fazer investigação no CIMA nas várias línguas que são as L1 dos respondentes.

Até agora, as respostas dadas nas duas versões linguísticas do questionário foram aqui apresentadas juntas, pois a diferença não foi considerada relevante para os fins da análise.

Porém, nas respostas a seguir a diferença foi substancial e, por esta razão, os dados serão expostos em gráficos separados.

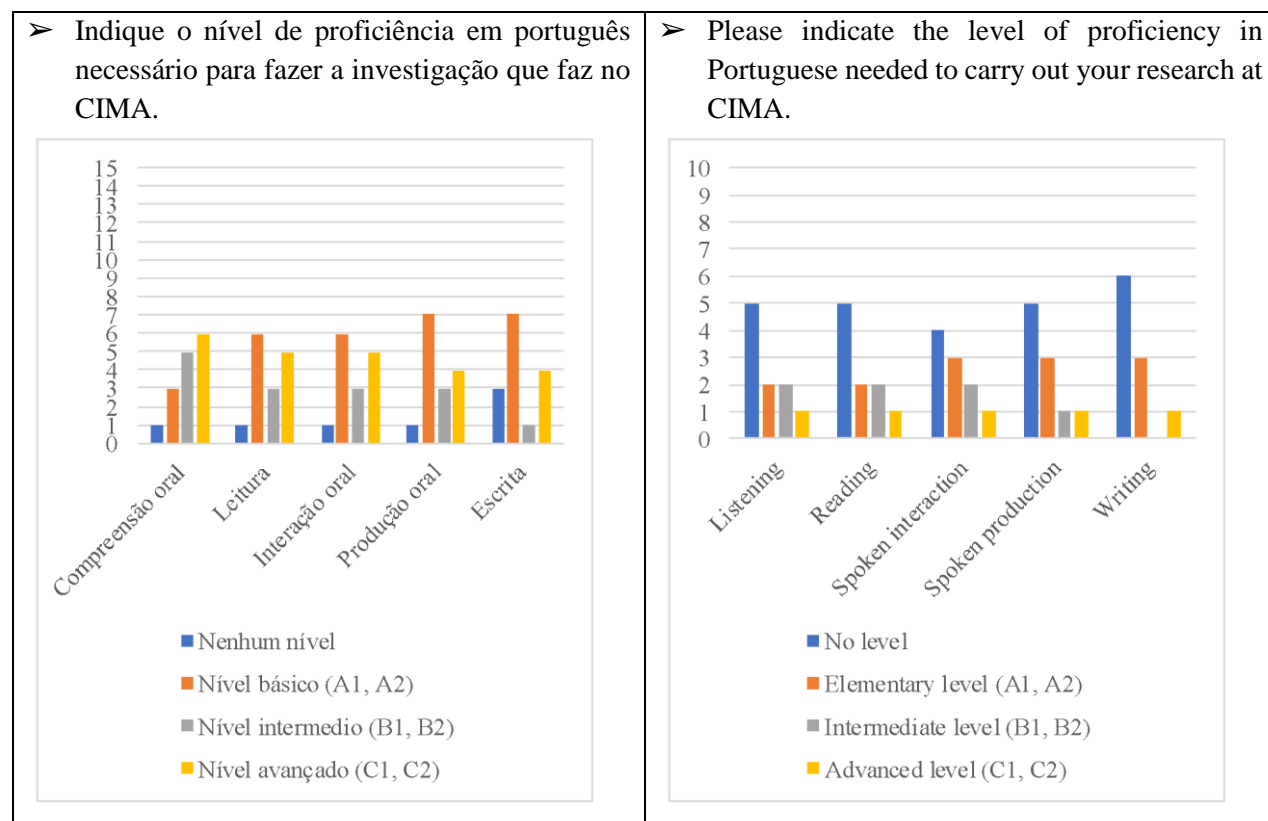


Gráfico 26. Nível de proficiência necessário em português.

<p>➤ Indique o nível de proficiência em inglês necessário para fazer a investigação que faz no CIMA.</p>	<p>➤ Please indicate the level of proficiency in English needed to carry out your research at CIMA.</p>
--	---

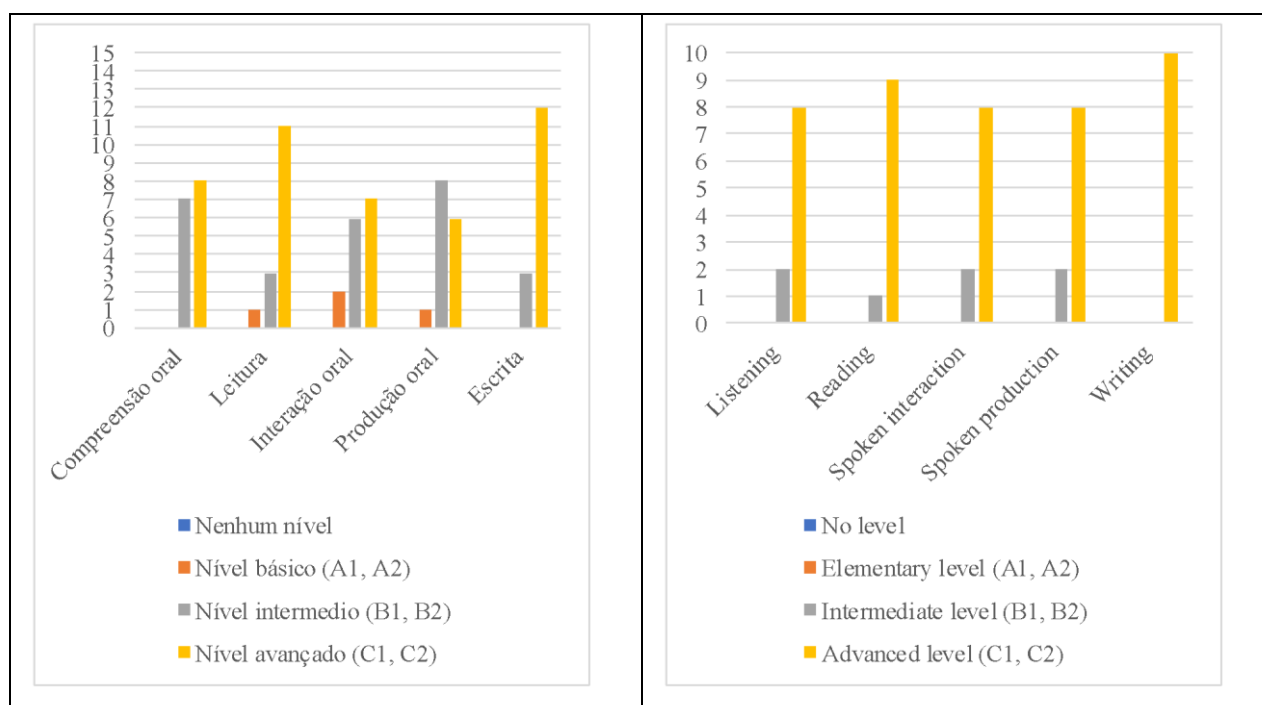


Gráfico 27. Nível de proficiência necessário em inglês.

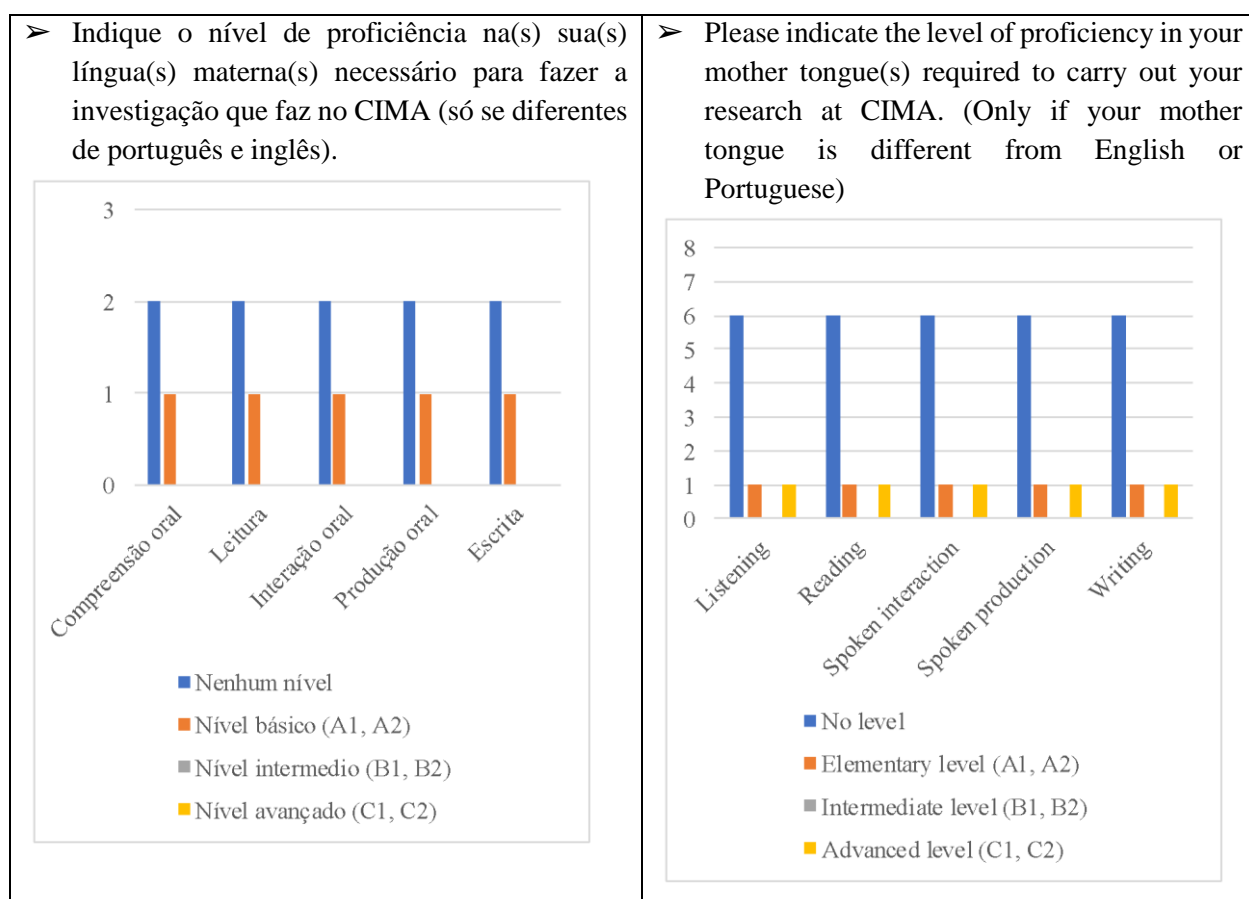


Gráfico 28. Nível de proficiência necessário nas suas LI.

A primeira pergunta, sobre o nível de proficiência em português, foi a que causou a maior discrepância nas respostas nas duas versões linguísticas do questionário. Os que responderam

à versão portuguesa, embora com níveis diferentes, assumiram que é necessário o conhecimento da língua portuguesa (apenas um respondente colocou “nenhum nível” em todas as competências). A compreensão oral é considerada a mais necessária, seguida pela leitura e interação oral, sendo a escrita a competência considerada menos importante. No entanto, a opinião é diferente para os respondentes à versão inglesa, metade deles considerando que não é necessário nenhum nível de proficiência em português. Apenas um respondente considera que é necessário um nível avançado em português, sendo ele o respondente com o português como L1; para os restantes é necessário um nível básico ou intermedio. Também para este grupo de respondentes a competência menos necessária é a escrita, enquanto que a mais necessária é a interação oral.

No que diz respeito à proficiência necessária na língua inglesa, os dois gráficos apresentam também diferenças, ainda que menos acentuadas do que no caso anterior. Em ambos os grupos de respondentes ninguém colocou “nenhum nível” em nenhuma das competências. As diferenças consistem no facto de o grupo de respondentes à versão inglesa ter colocado na quase totalidade das respostas a necessidade de se ter um “nível avançado”, enquanto o grupo de respondentes à versão portuguesa colocou também “nível intermédio” e alguns deles “nível básico”. Os dois grupos coincidiram ao atribuírem à escrita uma maior importância, seguida pela leitura, para a qual, segundo a maior parte dos respondentes, é necessário ter um nível avançado.

Quanto à pergunta sobre a indispensabilidade da própria L1 na sua investigação, 5 investigadores responderam na versão portuguesa (mas duas respostas não foram consideradas, pois os respondentes tinham como L1 o português). Quanto à versão inglesa, do total de 10 respondentes, responderam 8, com a exceção do investigador com o português como L1 e do investigador com o cingalês como L1, desconhecendo-se a razão deste último. Quase todos concordaram em considerar desnecessária a própria L1 para a investigação (“nenhum nível” / “no level”); dois respondentes colocaram “nível básico”/“elementar level”, tendo como L1 respetivamente espanhol e espanhol e galego; e um respondente, tendo como L1 o grego, colocou “advanced level”, ficando aqui a dúvida se a pergunta não foi percebida ou se realmente o grego é fundamental para a investigação deste investigador, talvez por manter contactos com universidades gregas. Enfim, é interessante reparar que nas duas primeiras perguntas houve respostas diferentes consoante as diferentes competências, enquanto na última, referente à própria L1, todos colocaram o mesmo nível, apesar da competência.

3.2.2.1.3.2. Opiniões sobre a produção científica em língua não materna

A próxima pergunta está ligada à pergunta sobre o processo linguístico de escrita na produção científica, em que vimos que a maioria dos investigadores escreve diretamente na língua de publicação, ou seja, maioritariamente em inglês.

Tratou-se de uma pergunta sem obrigatoriedade de resposta, prevendo a possibilidade de existirem investigadores que escrevessem na sua L1, como por exemplo investigadores anglófonos ou investigadores que publicam na sua L1, por qualquer razão. Porém não responderam o investigador italiano e o cingalês; por isso o total das respostas é 23.

➤ Em que medida acha que o facto de não produzir na sua língua materna pode influenciar a sua produção científica? (apenas se isto acontece) Justifique, por favor, a sua resposta.

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
negativamente <input type="checkbox"/> 1	1	
<input type="checkbox"/> 2	4	<ul style="list-style-type: none"> Nesta altura considero que consigo escrever relativamente fluentemente em ingles, embora a lingua materna seja o português; mas claro que para alguém com o ingles como lingua materna será sempre mais facil. Desenvoltura na escrita poderia tornar minha escrita mais fluida em PT Se as publicações foram em espanhol, seria muito mais fácil para mim
<input type="checkbox"/> 3	10	<ul style="list-style-type: none"> Não influencia porque o meu inglês é bom. as frases são mais simples mas falta vocabul:ario Menor fluidez I chose neutrally (i.e. will not affect me at all) because scientific production in English is not something new to me. For Greek people this is very common and English is considered the language of science. NO INFLUENCE Not sure I understand the question. I believe that for English speakers have an advantage over non-English speaker when writing papers
<input type="checkbox"/> 4	4	<ul style="list-style-type: none"> A escrita seria mais fluente e consequentemente a produção seria maior. It was negatively influencing my productivity and competency at the beginning of my Master studies. I practised a lot in trying to learn and adapt english terminology in my studying and required projects. I am now, after two years, more familiar (and prone) to use the English language in my scientific conversations and reports. In fact, I have more difficulties expressing myself in my mother language at the moment.
<input type="checkbox"/> 5 positivamente	4	<ul style="list-style-type: none"> O inglês é a lingua instituida para a produção científica. Ao escrever diretamente em ingles permite uma maior eficiência comunicação com a comunidade científica internacional Maior divulgação dos resultados da investigação

		<ul style="list-style-type: none"> the outreach of research in english is significantly higher than any other language
Média = 3,26		

Tabela 43. Influência na produção científica da escrita numa língua não L1.

Uma grande parte dos respondentes (10) posicionou-se no meio, 8 respondentes afirmaram que o facto de não escreverem na sua L1 é positivo (entre 4 e 5) e 5 que isto tem sido negativo. Através das respostas dadas podemos identificar três grupos:

- os que assumiram ter tido problemas pelo facto de não escreverem na sua L1;
- os que assumiram que isto não tem influência na sua escrita;
- os que sublinharam a importância de escrever em inglês no âmbito da comunidade científica.

Entre os que encontraram problemas é sublinhado que estes problemas podem afetar a produção científica e que a escrita em inglês passou por um processo de autoaprendizagem, pois o seu domínio desta língua melhorou com a prática. Foram mencionadas dificuldades em adquirir a terminologia e o vocabulário. Foi frisado também que, se a escrita fosse nas suas L1, seria mais fluente e seria mais fácil o processo; neste sentido foi também dito que os anglófonos têm vantagem por esta mesma razão. Além disso, foi mencionada a dificuldade na própria L1 como consequência do uso do inglês, que será também muito discutida nas entrevistas (cf. 3.2.2.2.). O grupo que assumiu que escrever numa língua diferente da sua L1 não tem influência nem positiva nem negativa justificou a sua resposta afirmando que é pelo facto do seu inglês ser bom e ser já um hábito. Por fim, o último grupo sublinhou que escrever em inglês facilita a divulgação dos resultados na comunidade científica internacional e que a língua inglesa é considerada a língua da ciência.

3.2.2.1.3.3. Opiniões sobre o multilinguismo para a investigação

➤ O facto de conhecer mais de uma língua é necessário para a sua investigação? Porquê?

Opções de resposta	Número de respostas	Exemplos dados
<input type="checkbox"/> Sim	15	<ul style="list-style-type: none"> Outreaching É tudo em inglês. O inglês é essencial. Depois conforme a area de estudo há documentos escritos em linguas diferentes que podem ser uteis, como aqueles escritos em portugues, frances, espanhol, italiano, etc. Em reuniões internacionais, o saber falar outras linguas alem do ingles, e.g. frances, espanhol, italiano, permite fortalecer relações /parcerias com colegas desses paises. Porque sou Portuguesa. Grande parte da bibliografia é em Inglês É importante pois praticamente esta tudo em Inglês

		<ul style="list-style-type: none"> • PT é minha lingua materna, EN é a lingua dominante na oceanografia. Publicacoes só serao lidas se forem em EN. • porque gera a abertura de mente, porque todas as publicações importantes são em Inglês e aqui em Portugal ou em Espanha ou na América Latina falamos outras línguas, por isso, precisamos saber mais. • Estado da arte e manuais de equipamentos com que opero são essencialmente em inglês • O meio científico usa como o inglês como linguagem universal. • To better explain myself • Many literature from different countries and field work involved • ENGLISH • my mother tongue is Greek, therefore to communicate it is necessary to peak foreign languages as well
<input type="checkbox"/> Não	4	<ul style="list-style-type: none"> • English suffices
<input type="checkbox"/> Talvez	6	<ul style="list-style-type: none"> • Pode ajudar na obtenção de outras fontes de literatura e conversas com outros investigadores na sua língua materna • ajuda nas interações e colaborações • I am in contact with german institutes where the german language is also widely used. • It is an advantage but almos 100% of the important literature is in English

Tabela 44. Conhecimentos de mais línguas para a investigação.

A expressão “conhecer mais de uma língua” foi interpretada pelos respondentes em duas formas diferentes. Por um lado, foi entendido como o conhecimento da própria L1 e o inglês e por outro lado como o conhecimento da própria L1 e do inglês mais outra língua qualquer. Contudo, a maioria dos investigadores (15) respondeu afirmativamente, 6 mostraram indecisão, dando como resposta “talvez” e 4 responderam negativamente. Entre os que deram uma resposta negativa, apenas um justificou a sua resposta, afirmando que o inglês é suficiente. Esta resposta pode ser representativa deste subgrupo de respondentes que, provavelmente, interpretou a pergunta no sentido de conhecer outras línguas além da língua inglesa.

Entre as respostas afirmativa e as do “talvez”, as razões dadas são o facto de estar tudo em inglês em contexto científico: a literatura, o estado da arte, os manuais de equipamento e as publicações; além disso, foi também referido que o inglês é essencial e é a língua universal em âmbito científico. No entanto, os que mencionaram também outras línguas (português, francês, espanhol, italiano e alemão) forneceram principalmente duas razões pelas quais o seu conhecimento pode ser uma vantagem: por um lado, permite o acesso a documentos, outras fontes de literatura e de pesquisa no campo em outras línguas que não sejam o inglês e, por outro lado, pode ajudar a fortalecer relações, colaborações e parcerias com colegas de outros países.

- Acha relevante para a sua carreira universitária o conhecimento/o facto de saber utilizar mais de uma língua? (apenas se conhece mais de uma língua)

Nada relevante <input type="checkbox"/> 1	1
<input type="checkbox"/> 2	0
<input type="checkbox"/> 3	2
<input type="checkbox"/> 4	1
<input type="checkbox"/> 5 Muito relevante	21
Média = 4,64	

Tabela 45. Conhecimento de mais línguas para a carreira universitária.

As respostas a esta pergunta parecem apontar para uma clara opinião difundida que dá importância ao conhecimento das línguas para a carreira em contexto universitário. Pode supor-se, para quem respondeu “nada relevante”, também como aconteceu na pergunta anterior, que deu como um facto certo o conhecimento da língua inglesa, entendendo assim o conhecimento de outras como o conhecimento de línguas diferentes do inglês.

3.2.2.1.3.4. Opiniões sobre mobilidade e inclusão

- Em que medida acha que a mobilidade (de pessoas, saberes e conhecimentos) pode ajudar o progresso na investigação na sua área?

Nada <input type="checkbox"/> 1	0
<input type="checkbox"/> 2	0
<input type="checkbox"/> 3	1
<input type="checkbox"/> 4	6
<input type="checkbox"/> 5 Muitíssimo	18
Média = 4,68	

Tabela 46. A mobilidade no progresso da investigação.

Também neste caso, predominou uma opinião positiva acerca da mobilidade, aqui definida em relação a “pessoas, saberes e conhecimentos”, para a investigação em âmbito científico. 24 investigadores deram uma resposta positiva entre 4 e 5 e só um se situou numa posição neutra.

- Se participou em programas de mobilidade, sentiu-se incluído (linguística, cultura e cientificamente) durante os períodos de mobilidade (aqui no CIMA ou numa instituição estrangeira)?

Nada incluído	2
<input type="checkbox"/> 1	
<input type="checkbox"/> 2	0
<input type="checkbox"/> 3	3
<input type="checkbox"/> 4	12
<input type="checkbox"/> 5	4
Muito incluído	
Média = 3,76	

Tabela 47. Inclusão durante a mobilidade.

A esta pergunta responderam todos os investigadores que escolheram a versão inglesa do questionário e 11 dos que escolheram a versão portuguesa, constituindo um total de 21 respondentes; os outros não responderam, provavelmente por não terem participado em programas de mobilidade. As respostas dadas apontam para um sentimento geral de inclusão: 16 pessoas sentiram-se incluídas, com respostas entre 4 e 5, mas 3 pessoas deram uma resposta neutra e duas deram uma resposta totalmente negativa (“nada incluído”). É interessante que estas duas pessoas que assumiram não se terem sentido incluídas são oriundas de universidades estrangeiras e atualmente em mobilidade no CIMA.

- Na sua opinião, de que maneira seria possível melhorar e aumentar a inclusão (linguística, cultural e científica) dos investigadores em mobilidade?

Nº do/a respondente	Respostas
Respondente 1	Serem acolhidos por outros investigadores em mobilidade para partilha de conhecimento
Respondente 2	Aulas de línguas (inglês p/ portugueses, português p/ estrangeiros) grátis
Respondente 3	A parte científica é na minha opinião a que menos ajuda precisa, desde que quem chega e quem está fale minimamente inglês parece-me que não necessita de grandes medidas extra, é sempre a questão da relação interpessoal que se sobrepõe. No entanto, eu estive 6 anos no Reino Unido, pertenci à PARSUK - Portuguese Association of Researchers and Students in the UK, e também estive envolvida num projecto com o British Council, para tentar melhorar a inclusão de investigadores estrangeiros em mobilidade no Reino Unido. De ambos a ideia principal é a necessidade de haver núcleos (contactos de pessoas da mesma nacionalidade) em cada Universidade / cidade, que estejam disponíveis para serem elos de ligação com quem chega de novo, nas burocracias mais básicas de quem está em mobilidade, desde procurar casa, saber onde são repartições públicas, centros de saúde, onde e como obter documentação necessária, e também para ajudar a explicar expressões da língua local, etc.
Respondente 4	Proporcionar momentos de lazer em conjunto, almoços em grupo, visitas aos espaços e apresentação às pessoas, dar a conhecer aos "locais" as pessoas que estão em mobilidade
Respondente 6	sem opinião
Respondente 7	contacto do gabinete de mobilidade para ter acesso/conhecimento dos cursos de línguas, passeios/viagens organizadas, workshops para alunos e/ou investigadores
Respondente 8	Facilitar o acesso a cursos de línguas, organizar eventos culturais

Respondente 9	Na Universidade do Algarve aumentar a frequência dos cursos de Português
Respondente 12	com mais participação em atividades (trabalho de campo, cursos, reuniões, etc.)
Respondente 14	Acções de formação a nível linguístico e cultural
Respondente 15	Uma melhor integração dando a conhecer melhor os espaço a cultura e a investigação desenvolvida.
Respondente 16	Funding
Respondente 19	YES
Respondente 22	They can be improved, when activities (linguistic and cultural) are integrated within the educational programs and not as separate out-institutional activities of particular groups. Additionally, the students from the receiving University should be urged from the Professors to embrace and include the visiting students in activities and projects. More importantly, manners of social interaction in conversation, meetings and courses should be followed by the support of Professors. The administration offices should have employers that speak the common language (english) and communication letters (emails) should also have an english version. The employers at all services (bars, copier shop, library, etc) should speak the common language. All the above, since working in an Educational Institution (university) must exhibit good will for communication and understanding. Nobody feels welcome if he cannot be understood, or if he has to communicate with people that refuse to speak in a common language.

Tabela 48. Sugestões para melhorar e aumentar a inclusão.

Esta última pergunta foi deixada totalmente aberta, através da recolha de dados apenas qualitativos e não também quantitativos, como foi feito nas outras respostas. O que se nota logo, lendo as respostas, é a quase ausência de propostas para melhorar a inclusão do ponto de vista científico, a não ser a proposta “funding”. Provavelmente é por se tratar da parte que “menos precisa de ajuda”, como disse um respondente.

Os dois temas mais mencionados nestas respostas foram a inclusão linguística e a inclusão cultural e social. Por um lado, os respondentes propuseram um mais fácil acesso a cursos de línguas, que sejam também oferecidos gratuitamente. Por outro lado, propuseram vários tipos de atividades de inclusão social e cultural e foi sobretudo sublinhada a inclusão feita por grupos de investigadores, locais, em mobilidade ou da mesma nacionalidade das pessoas em mobilidade, e um respondente propôs que estes grupos de acolhimento sejam institucionalizados por iniciativa do professor. As formas de acolhimento propostas foram: grupos de acolhimento que favoreçam uma ligação com a comunidade local e que ajudem com os problemas burocráticos e de instalação; momentos de lazer em conjunto, almoços em grupo, visitas aos espaços; passeios/viagens organizadas, workshops para alunos e/ou investigadores; organização de eventos culturais; participação em atividades de investigação.

O inglês como forma de inclusão foi mencionado por três respondentes: um propôs cursos de inglês para portugueses e um respondente pôs como base da inclusão linguística o

conhecimento “mínimo” da língua inglesa por quem está em mobilidade e quem acolhe e, por fim, um respondente afirmou que ninguém se sente bem-vindo se não for compreendido, pondo por isso como base da inclusão o conhecimento da língua inglesa, definindo-a como a “língua comum” a todos os funcionários das instituições do ensino superior: os funcionários, os bibliotecários, os empregados de mesa, etc., que não deveriam recusar falar inglês.

3.2.2.2. Entrevistas

No último item do questionário foi pedido aos investigadores para deixarem o seu endereço de correio eletrónico, caso concordassem ser entrevistados. Através destes contactos, os investigadores que se disponibilizaram foram novamente contactados e foram feitas 6 entrevistas com uma duração média de 30 minutos. Os entrevistados foram três portuguesas, uma espanhola (de Galícia), um italiano e um grego. Os entrevistados são em seguida identificados como PT1, PT2, PT3, ES, IT e GR. Com as três portuguesas entrevistadas utilizou-se o português como língua para a entrevista, com o italiano a língua italiana e com a espanhola e o grego o espanhol, pela sua preferência em comunicar em espanhol em vez de português. Com o investigador grego também foi considerado o uso da língua inglesa, mas no fim optou-se pelo espanhol.

As áreas de investigação dos investigadores entrevistados são diversas, ainda que todas relacionadas com o campo de estudo mais abrangente da investigação marinha e ambiental: ciências do mar e do ambiente, ecotoxicologia marinha, morfodinâmica costeira e avaliação dos riscos, deteção remota e ciências da terra.

Todas as entrevistas se apoiaram num guião (anexo VIII) preparado para este fim, mas de uma forma livre, isto é, as perguntas não foram feitas na mesma ordem, mas seguindo o fio condutor da discussão e deixando muito espaço e liberdade de resposta aos entrevistados. O deixar liberdade foi feito de propósito para recolher opiniões e perceções que talvez não fossem tão fáceis de recolher apenas através do questionário.

As entrevistas foram em seguida transcritas na sua totalidade conforme as regras de transcrição relatadas no capítulo da metodologia (cf. 2.3.2.1.3.) e foram individualizados temas comuns que são aqui reportados e cujos excertos se encontram no anexo XII numerados de (1) a (27):

- 1) A(s) língua(s) da produção científica e o papel do inglês
- 2) A gestão da terminologia
- 3) A relação com a língua portuguesa para os investigadores estrangeiros
- 4) A relação entre a investigação e outras línguas (além do inglês)
- 5) As línguas utilizadas para a divulgação da investigação

- 6) As línguas utilizadas no ensino
- 7) A comunicação entre colegas
- 8) A relação entre investigação e mobilidade
- 9) A relação entre investigação e inclusão

1) A(s) língua(s) da produção científica e o papel do inglês

Sendo uma das perguntas sobre quais são as línguas da produção científica dos entrevistados, uma tendência de resposta que se nota logo é o uso da língua inglesa como meio de produção científica, quer escrita, nas publicações e nas candidaturas a projetos, quer oral, nos congressos. Os excertos das entrevistas aqui relatados (1) mostram a preponderância do uso da língua inglesa na produção escrita e o seu uso quase totalmente exclusivo, como afirmou por exemplo PT1 “Sim maioritariamente toda a produção científica que existe na minha área é em inglês ler em inglês escrever em inglês publicar em inglês”.

As afirmações de PT1 confirmaram que também a candidatura a projetos e a comunicação entre colaboradores é feita toda em inglês (2) e PT1, PT2 e GR frisaram a escolha da língua inglesa também nos congressos, acima de qualquer outra língua, mesmo em contextos nacionais (3). As razões dadas para o uso da língua inglesa, quer nos congressos internacionais, quer nos congressos nacionais, foram principalmente duas: por um lado os investigadores afirmaram que o inglês é usado para facilitar a compreensão, para que todos possam perceber – dando assim por garantido o conhecimento da língua inglesa por todos –, por outro lado, dois deles (PT2 e GR) disseram utilizar o inglês por ser mais fácil do que utilizar a própria L1, o português num caso e o grego no outro caso. É interessante notar o papel que desempenham “os ingleses” no discurso do investigador grego: eles não só colaboram e contribuem, mas também corrigem.

O uso da língua inglesa é dado por assumido na ciência, como afirmaram os investigadores nas suas declarações, frisando que o uso da língua inglesa na ciência é devido à importância da publicação, em particular das publicações com índice de impacto que são todas em inglês (4). É interessante reparar que dois entrevistados (PT2 e GR) fizeram uma comparação entre a sua área de investigação definida de “ciências ciências” e outras áreas (5), como a de psicologia e a de literatura, frisando a diferença no uso das línguas entre áreas de investigação diferentes, nomeadamente o inglês na primeira e a língua nacional nas segundas. As razões dadas pelos dois investigadores acerca de um uso maior de inglês na sua área de investigação, em comparação com as áreas humanísticas, foram semelhantes: um maior nível de internacionalização nas suas próprias áreas e uma produção científica na língua nacional no que diz respeito às áreas humanísticas.

Sendo o uso da língua inglesa um dado tomado como garantido na produção científica, perguntou-se então aos entrevistados qual foi a sua formação em inglês (6) e todos assumiram ter aprendido o inglês até ao ensino secundário, à exceção de PT1 que tirou também alguns cursos de inglês por conta própria “por causa da universidade”, não existindo cursos específicos de inglês científico na universidade, como sublinhou PT2. Os entrevistados também revelaram ter continuado a sua aprendizagem da língua inglesa de uma forma mais autónoma e menos oficial durante a sua formação e a sua carreira universitária. Foi então perguntado se alguma vez tiveram dificuldades em inglês e quase todos admitiram ter tido algumas dificuldades, sobretudo nos primeiros anos em que começaram a fazer investigação (7). A maioria dos investigadores entrevistados (PT1, PT2, PT3, ES e GR) afirmou que escrever um artigo é um processo diferente em comparação com a escrita aprendida durante o ensino, tratando-se de uma forma de escrita científica, com particulares expressões, estilos e termos técnicos. As formas de aprendizagem indicadas nas suas respostas foram a leitura de outros artigos científicos e a prática da escrita, que se torna num hábito e por isso acaba por se tornar mais fácil com o tempo. PT1 admitiu ter mais dificuldades nos congressos, em que, devido à situação de *stress*, acha mais difícil encontrar o vocabulário certo. Enfim, duas investigadoras (PT1 e PT3) frisaram o facto de a língua inglesa não ser a sua L1 e por isso uma diz ainda ter algumas dificuldades e outra diz que pode sempre ser melhor.

Foi então perguntado às duas entrevistadas que admitiram ter tido mais dificuldades (PT1 e ES) se pediram alguma vez uma revisão para as suas produções escritas em inglês (8). O que se percebe das duas respostas é que é costume pedir revisões a pessoas dentro da academia que tenham bons conhecimentos de inglês ou que sejam nativas inglesas. Só no caso de críticas por parte de revisores é que se faz recursos a revisões feitas por tradutores profissionais e pagas.

Um conceito que os entrevistados quiseram frisar foi a necessidade de a língua inglesa se tornar quase numa “língua materna” (9). É interessante notar aqui que este assunto surgiu espontaneamente das reflexões que os entrevistados fizeram, em que disseram que no contexto profissional o inglês acaba por se tornar numa “língua materna”. Para alguns isto é o efeito do uso habitual, como diz PT1 “Não é a dificuldade que acho que toda a gente tem pelo facto de estar a escrever numa língua que não é a sua que tem muita acaba chega a uma altura que parece que já é”; para outros trata-se de uma capacidade que qualquer investigador tem de ter para desenvolver o próprio trabalho, como afirma IT “Però a livello lavorativo secondo me deve diventare la tua lingua deve perché se no non fai il lavoro”.

O uso quase exclusivo do inglês, que vimos confirmado nas entrevistas até agora apresentadas, tem levado alguns a preferirem o uso da língua inglesa no âmbito profissional (10). Neste

sentido, dois investigadores (PT3 e IT) admitiram ter mais dificuldades em falar do seu trabalho na própria L1 – português ou italiano – do que em inglês. Outra investigadora (PT2) admitiu que a parte da tese de doutoramento que lhe deu mais trabalho foi o resumo alargado em português, pois todo o resto da tese estava em inglês e teve que traduzir para português, parecendo-lhe que não ficava bem e não soava bem. PT3 justificou esta dificuldade por causa da maior parte dos termos serem em inglês e de difícil tradução e PT2 disse que os termos em inglês e a maneira de escrever que lhes está associada já estão interiorizados.

Neste sentido, dois investigadores (PT2 e IT) salientaram a importância da língua inglesa e queixaram-se dos alunos que não dominam/têm um bom conhecimento de inglês (11), pois consideram uma perda tempo não poder comunicar bem ou terem de rever os trabalhos ou artigos deles escritos num mau inglês; nisto concordou também outra investigadora (PT3). Ambos os investigadores aconselham os estudantes a estudarem inglês para poderem fazer investigação. No entanto, outras duas investigadoras entrevistadas (PT1 e ES) notaram que agora a situação é diferente em comparação à altura em que elas estudaram: a geração dos estudantes atuais já é mais vocacionada para a língua inglesa, também por ter aulas em inglês.

2) A gestão da terminologia

Quanto à gestão da terminologia (12), uma investigadora (PT1), tal como no caso da escrita em inglês, afirmou que como já trabalha há muitos anos na área, os termos surgem-lhe mais facilmente; outras investigadoras (PT3 e ES) disseram que, quando apresentam num caso ou quando escrevem noutra, tentam utilizar os termos em português ou em espanhol, mas que se isto não for possível, dizem-nos ou escrevem-nos em inglês; outro investigador (IT) quanto às pesquisas terminológicas disse utilizar por vezes o *site WordReference* para pesquisar traduções de termos de italiano para inglês, mas que na maioria das vezes escreve os termos diretamente em inglês.

No âmbito dos usos dos termos, uma coisa que quase todos os entrevistados notaram e realçaram foi a dificuldade que às vezes encontram em utilizar na própria L1 termos que são muito utilizados em inglês (13). Os exemplos dados são: *datalogger*, *background*, *highlights*, *visible infrared radiometer suite*, *remote sensing*. Alguns deles, como os dois últimos, são estritamente ligados às áreas de investigação, enquanto os outros são de uso mais geral. Uma motivação admitida para o uso de termos ingleses dentro da comunicação oral ou de produções escritas em outras línguas, neste caso em português, italiano ou espanhol, é o facto de “toda a gente saber o que é” (PT1), ou seja, o facto de todos conhecerem os termos ingleses. Outra razão que foi dada para se utilizar termos em inglês foi o facto de ser “mais fácil”; os

investigadores afirmaram que dizer o mesmo conceito em português “é mais complicado” e “a usar termos que nem sei como é que se traduzem” (PT2) ou em italiano “non ci provi neanche non ti viene” ou ainda em espanhol (ES) porque “hay términos que solo existen en inglés no hay la palabra en español”. Além do facto de acharem mais complicado encontrarem o termo correspondente nas suas L1, os investigadores (PT2 e IT) afirmaram que o mesmo termo técnico traduzido de inglês para português “soa mal” ou “fica estranho” ou em italiano faz pensar noutro âmbito, por exemplo o investigador IT disse que *telerilevamento*, que seria a tradução de *remote sensing*, fá-lo pensar na monitorização dos campos e não no oceano como é o caso do seu trabalho. PT2 disse, neste sentido, que “o português fica esquecido” e IT disse que o inglês substituiu as demais línguas nos aspetos científicos e que se vem a criar um segundo vocabulário para os termos técnicos que na língua de trabalho é melhor do que na própria língua.

3) A relação com a língua portuguesa para os investigadores estrangeiros

Nesta secção estão registadas as informações dadas pelos três investigadores estrangeiros entrevistados acerca da sua relação com a língua portuguesa. Quanto aos âmbitos de uso (14) a investigadora espanhola disse ter usado o português poucas vezes para bibliografia “más gris” e para relatórios e pareceres e na ocasião em que teve de entrevistar pescadores para um projeto europeu. No entanto, o investigador italiano mencionou situações do uso do português mais passivas, ou seja, a leitura de emails e a participação em reuniões em que se fala português, mas em que ele, por receio de não se exprimir bem ou de se enganar na fala, fala em inglês. Já o investigador grego disse que em todos os âmbitos do trabalho utiliza o inglês, inclusive nas reuniões.

Quanto às dificuldades que eles encontram ao lidarem com a língua portuguesa em contexto profissional (15) (a questão da comunicação entre colegas será analisada mais adiante, no sétimo tema das entrevistas), IT disse que não tem muitos problemas na comunicação oral, mas sim na comunicação escrita, pois para ler em português tem que fazer um esforço maior do que em inglês, no qual não tem problemas, e escrever em português nem sequer tenta. Ele falou, neste caso, num sentimento de frustração que isto lhe causa, pela dificuldade na compreensão e pela demora que isto requer e referiu o facto de ter de ler 140 páginas em português, admitindo que não iria conseguir fazê-lo. Concluiu dizendo que acha importante o uso do inglês ao nível comunicativo para evitar ambiguidades na compreensão. GR também disse que recorre ao uso do inglês quando quer escrever alguma coisa mais difícil ou pedindo ajuda a alguém que escreva em português; se se tratar de algo mais simples, pelo contrário, admitiu utilizar Google Translator, fazendo uma tradução do espanhol para o português. ES admitiu falar uma língua

própria entre galego e português, por causa da semelhança entre as duas línguas e disse ter melhorado o seu português graças à leitura de literatura em português.

Pelas respostas dadas pelos investigadores aprende-se que a motivação para aprenderem português é muito baixa (16). O investigador italiano disse que já esteve em vários países por causa do seu trabalho e que não se podem aprender todas as línguas que se falam onde se vai, que não fazia sentido. Os dois investigadores ES e GR admitiram não terem tido a necessidade de aprender o português pelos seus conhecimentos em galego (ES) e em espanhol (GR). Estes conhecimentos fazem com que eles percebam o português, mesmo se em níveis diferentes, e que se consigam fazer entender. GR acrescentou também que até é quase difícil ter a possibilidade de falar português porque é hábito dos locais passar para espanhol ou para inglês quando se apercebem que o interlocutor não é português. Os dois investigadores afirmaram também que não gostam muito do sotaque português por ser “un poco seco” ou por ter “un sonido desagradable”. GR disse que em contexto profissional não teve a necessidade de o aprender pois toda a comunicação no trabalho se desenvolve em inglês (com responsáveis, colaboradores pós-doutorais, estudantes) ou com alguns, como com ES, a comunicação é feita em espanhol.

Foi interessante o discurso que fez a investigadora galega (ES) acerca da influência da língua portuguesa sobre a sua L1, o galego (17). Ela afirmou que já não lê em galego, embora tenha muitos livros, porque comparado ao português lhe parece “como portugués pero no bien” e “de broma”, até que lhe “da la risa”.

4) A relação entre a investigação e outras línguas (além do inglês)

Pelas respostas dadas (18), e como já foi notado analisando os repertórios linguísticos dos investigadores que aceitaram participar neste estudo de caso, vê-se que estes têm conhecimento em várias línguas, mesmo que a níveis diferentes. Uma investigadora (PT2) afirmou ter estudado, além do inglês, francês, espanhol, italiano e russo, outra (PT3) ter estudado francês e outra ter aprendido francês por ter familiares em França (PT1). Mas o que é interessante é que para estas investigadoras e para os outros, os conhecimentos linguísticos surgem muitas vezes por causa da mobilidade durante os estudos ou o trabalho académico ou pelo contacto com investigadores estrangeiros. Neste sentido, PT1 admitiu ter facilidade na compreensão do espanhol por ter tido colegas espanhóis desde que começou a trabalhar na universidade e disse falar “portuñol”. PT3 disse ter aprendido realmente francês quando fez um estágio em França e GR de ter aprendido espanhol por causa do seu trabalho numa universidade espanhola. É interessante notar que ambos explicaram ter aprendido a língua local pelo baixo conhecimento

do inglês por parte dos franceses e dos espanhóis, que fez com que a sua motivação para aprender a língua dependesse de exigências de comunicação. Um fator motivacional deste tipo, em contrapartida, não se encontrou nas respostas dos entrevistados estrangeiros para aprender português (16).

Os seus conhecimentos linguísticos são utilizados em algumas ocasiões no âmbito profissional (17). Por exemplo, PT1 disse utilizar o francês nos congressos para comunicar com os franceses, por ser “muito mais fácil falar com essas pessoas em francês do que em inglês” e que por isso “acaba por haver mais proximidade com grupos franceses se falar na língua deles”. No que diz respeito à bibliografia, PT3 disse que não é comum encontrar artigos em espanhol ou em francês, mas que, se os encontra, os lê sem muitos problemas, assim como teve de ler assuntos sobre legislação em espanhol. GR também disse que a maioria dos artigos é em inglês; ler em espanhol proporcionou-lhe informação mais específica sobre uma zona em particular. Duas outras tarefas em que GR utiliza o espanhol é na revisão dos trabalhos dos alunos (da Universidade de Cádiz com a qual colabora) e durante conferências em Espanha em que disse que tenta “hacer las diapositivas en español y hablar español”. Os conhecimentos linguísticos, além da língua inglesa, são utilizados, na maioria dos casos, de uma maneira informal ou passiva, assim como admite, por exemplo, GR: “pero yo como primero autor no no escribo en español no sé porque”. GR acrescentou o facto de preferir não misturar as línguas durante as apresentações. Depois de ter contado que na vida pessoal pode passar de uma língua para outra quando há duas línguas em causa (inglês e espanhol), mas que quando as línguas são três (inglês, espanhol e grego), fazem-lhe confusão, explicou que, por esta razão, em contexto profissional prefere não misturar as línguas, preparando os diapositivos na mesma língua em que irá fazer a apresentação (só inglês ou só espanhol).

5) As línguas utilizadas para a divulgação da investigação

No que diz respeito à divulgação da investigação que os entrevistados desenvolvem (20), dois investigadores (ES e GR) falaram na divulgação feita para alunos nas escolas ou em projetos específicos, três investigadores (PT3, IT e GR) falaram em apresentações para o público em geral ou para instituições como, por exemplo, o IPMA – Instituto Português do Mar e da Atmosfera ou para revistas locais durante o trabalho em Espanha (GR) e uma investigadora (PT2) refletiu sobre o facto de que se deveria fazer mais divulgação para o público em geral, pois trata-se de assuntos que interessam às pessoas, mas que se acaba por não a fazer. Todos concordaram que a divulgação tem de ser feita na língua local, português nos casos mencionados e espanhol, nos casos mencionados pelo investigador grego que trabalhou em

Cádiz. Ele referiu também ter utilizado o espanhol numa apresentação em Portugal, por ser “lo más cerca que podía hacer”. Ambos os investigadores estrangeiros (IT e GR) disseram que deixam a tarefa de fazer divulgação em Portugal aos colegas portugueses (ou à colega espanhola galega) pois não se sentem à vontade para fazê-la. O investigador italiano sublinhou a necessidade de utilizar a própria L1 sobretudo em situações em que uma parte dos interlocutores não é entendida no assunto, para assim criar “familiaridade”. Afirmou que, em inglês, nem mesmo ele podia expressar-se ao nível em que consegue fazê-lo com a própria L1 e acrescentou que nas colaborações não é importante só o aspeto técnico, mas também o aspeto humano.

6) As línguas utilizadas no ensino

Quanto às línguas utilizadas no ensino, só metade dos entrevistados deu aulas (21). PT2 afirmou ter dado aulas em inglês e em português; GR deu aulas em Cádiz em espanhol e ES e GR deram aulas durante as escolas de verão em inglês. Sobre a preparação dos diapositivos, PT2 admitiu preferir tê-los sempre em inglês, quer sejam destinados a aulas em inglês ou em português, por se tratar de “coisas técnicas” que “é mais fácil estarem em inglês do que estar a escrever as coisas em português a usar termos que nem sei como é que se traduzem ou que em português ficam estranhos”. GR, como já vimos em (19), prefere não misturar as línguas durante as apresentações, utilizando a mesma língua para os diapositivos e para a apresentação, mas também admitiu que muitos dos seus diapositivos são confusos porque reutiliza material que tenta traduzir (de inglês para espanhol) para que os alunos percebam, mas que, mesmo assim, podem ter imagens retiradas da internet que estejam em inglês junto de um texto em espanhol.

7) A comunicação entre colegas

A comunicação entre colegas no CIMA (22), como afirmou PT1 “depende da pessoa com quem falamos”. Os entrevistados enumeraram várias nacionalidades de colegas seus no CIMA: “espanhóis ou os estrangeiros que há temos um italiano um francês” (PT2); “no nosso laboratório temos sempre cada um a sua nacionalidade neste momento temos uma meio alemã e italiana / uma irlandesa uma cabo-verdiana uma portuguesa uma brasileira um português com descendência inglesa no ano passado tivemos francês e espanhol também e também já passaram austríacos lá americanos” (PT3); “io sono italiano il ragazzo che è qua che c’è a volte è bielorusso (...) [nome] è francese il ragazzo con lui è greco non siamo la maggioranza / [nome] è spagnola comunque sì io a pranzo ero con a tavola era seduta una una ragazza che viene dal Brasile non siamo la maggioranza questo no però” (IT). Como confirmado também pelos

questionários, o âmbito é principalmente europeu, mas há também investigadores de fora da Europa.

As línguas mencionadas para a comunicação entre colegas foram o português, o inglês e o espanhol. Quanto ao português, IT afirmou que, passado algum tempo, começar a falar português acaba por ser normal. PT2 disse que, não havendo estrangeiros que não percebam português entre os seus colegas (“espanhóis um francês um italiano”), a comunicação é feita em português, sublinhando que os portugueses querem que eles aprendam a língua portuguesa e acrescentou que é pena não terem “muitas oportunidades aqui no dia a dia de falar (inglês)”, pois a língua inglesa é utilizada apenas na escrita.

No entanto, em contraste com a experiência de PT2 que afirmou não ter oportunidades de falar inglês no CIMA, PT3 afirmou que “a maior parte das vezes nós falamos mesmo em inglês no gabinete é o mais comum estarmos a falar inglês” e falou de uma estudante ítalo-alemã que “está muito contente por estar cá porque está a treinar o inglês” porque “não está muito interessada em aprender o português mas está contente porque está a conseguir desenvolver melhor inglês (ri-se)”. PT1 e IT referiram que em situações informais durante o dia a dia acontece que a comunicação seja em inglês e GR disse que a comunicação com o seu chefe, ou com o seu chefe e a sua colega espanhola galega, é em inglês por várias razões: porque não lhe parece correto falar espanhol com ele, embora os três falem espanhol, porque tudo o que fazem é em inglês e por ele falar melhor inglês do que espanhol. No entanto, GR com a sua colega espanhola galega fala em espanhol e com os seus colegas, quando a comunicação tem que ser rápida — por exemplo, nos laboratórios —, eles falam português e GR fala *portuñol*, definido por ele como “no hablo portugués pero intento utilizar unas palabras aquí en portugués y más o menos está bien con algunas personas es más fácil que con otras”. PT1 também disse utilizar o espanhol no dia a dia no CIMA com os colegas espanhóis, com um tipo de comunicação de intercompreensão em que cada um utiliza a própria língua.

No que diz respeito às reuniões (23), PT1, PT2, PT3 e IT disseram que muitas vezes aquelas são em inglês. PT3 explicou como funciona a escolha da língua: “quando nessa reunião está alguém que não consegue perceber o português falamos em inglês mais ou menos é essa a regra”. IT disse que ao nível comunicativo é importante que não se crie ambiguidade, por isso quando há reuniões da comissão coordenadores em português, prefere fazer as suas intervenções em inglês por medo de dizer alguma coisa errada e de não ser entendido.

Quanto à comunicação escrita dentro do CIMA, como disseram IT e ES, essa é feita principalmente em português. IT achou isto um bocado “frustrante” pela demora na compreensão; ES disse que escreve em português sem problemas, só se for algo mais formal é

que pede a alguém que reveja a sua escrita; o mesmo acontece com GR que admitiu utilizar Google Tradutor de espanhol para português ou, tratando-se de algo mais difícil, pede a alguém a tradução ou escreve em inglês.

8) A relação entre investigação e mobilidade

Todos os seis investigadores entrevistados fizeram um período de mobilidade no estrangeiro (25), curto, de uma ou duas semanas no caso de PT1 e PT2, ou mais longo, como estágio (PT3), mestrado (GR), doutoramento (PT3, IT e GR), pós-doutoramento (PT3, IT, ES, GR) e contratos de investigação (IT, ES e GR). Os países de mobilidade, além de Portugal para os três investigadores estrangeiros (IT, ES e GR), foram Inglaterra (PT3, IT e GR), Espanha (PT2 e GR), Estados Unidos (IT e ES), Alemanha (PT2), República Checa (PT2) e França (PT3). Percebe-se, portanto, que a dimensão da sua mobilidade é principalmente europeia e também estadunidense.

Foi perguntado aos investigadores se têm mais colaborações (26) com estrangeiros ou com portugueses, dentro e fora do CIMA. A resposta de PT2 mostra como isto depende dos projetos: “Sim depende dos trabalhos mas sim temos artigos só com pessoas do CIMA pessoas doutros centros da universidade pessoas estrangeiras depende dos projetos”. As respostas dadas enumeraram várias nacionalidades de colaboradores com quem os entrevistados têm colaborações de coautoria, nomeadamente: portugueses do CIMA e portugueses de outras universidades, espanhóis, alemães, franceses, italianos, ingleses, holandeses, gregos, um austríaco, uma espanhola (“que está a fazer doutoramento lá na Áustria”), estadunidenses, um japonês, um indonésio, um canadiano e uma estadunidense (“mas estão em Inglaterra”). A dimensão das colaborações é também neste caso principalmente europeia, mais algumas colaborações fora da Europa. PT3 e IT explicaram a dimensão europeia da investigação com razões económicas, como afirmou PT3 “mesmo quando nós precisamos de missões ou fazer missões ou projetos para investigar o mar profundo como são tão caros mas para ir tem que ser normalmente projetos europeus então é isso”.

Nas respostas destaca-se o papel do orientador da tese (português e alemão para PT1, alemão para PT2 e inglês para GR) que para os três investigadores continua a ser um coautor, sendo em dois casos (PT1 e PT2) os orientadores os principais coautores das publicações. É interessante notar também que as colaborações muitas vezes surgem por causa da mobilidade e depois ficam consolidadas; é o caso de PT1 que disse manter as colaborações com colegas espanhóis que estiveram no CIMA e que voltaram a Espanha e de GR que mantém colaborações com gregos conhecidos em Inglaterra durante o doutoramento. Ou, ainda, há casos em que a

investigadora (PT2) é contactada por investigadores de âmbitos de investigação comuns e daí surgem colaborações, neste caso com uma equipa de austríacos.

Interessante foi também o momento em que IT, que pensava ter a maioria das colaborações com estrangeiros, se deu conta de que, na verdade, tinha metade das suas colaborações com portugueses; no entanto, concluiu que estas foram mais difíceis por ser mais complicado a criação de um nível de comunicação mais íntimo que se cria entre pessoas que partilham a mesma L1.

9) A relação entre investigação e inclusão

Os dois investigadores IT e GR detiveram-se em falar das suas experiências de inclusão. IT afirmou que “ogni volta si rinizia un pochino ti devi ambientare”, ou seja, a cada nova mobilidade é preciso adaptar-se novamente. Ele disse que tem notado durante as suas experiências de mobilidade de longa duração que se cria sempre o grupo dos estrangeiros. Admitiu ter-se interrogado sobre este hábito comportamental dos investigadores e disse ter encontrado uma resposta no momento em que pensou em si próprio antes de começar a viajar, ou noutros investigadores que não estiveram em mobilidade e que podem ter uma ideia dos estrangeiros como pessoas a quem falta alguma coisa; disse também que a sua experiência nos Estados Unidos o ajudou a ganhar uma perspetiva diferente porque se apercebeu que ali havia muitas pessoas competentes. Ele frisou que o facto de se formarem dois grupos separados – estrangeiros / locais – tem uma repercussão ao nível das colaborações, mas depois, como vimos em (26), ele deu-se conta de que afinal tinha metade das suas colaborações com portugueses também, ainda que essas tenham sido mais difíceis. Sublinhou que comunicar com pessoas da mesma L1 é sempre um tipo de comunicação diferente, mais íntima, pois cria-se logo um sentimento de familiaridade e disse que este sentimento, de uma forma paradoxal, “si crea di più con persone che sono anche loro stranieri piuttosto che con persone che sono perché loro ce l’han già”. Acrescentou que não sentiu isto quando esteve nos Estados Unidos, talvez pelo facto de todos partilharem a língua inglesa ou por um sentido comum que ele acha que faz falta em Europa, evidenciando as diferenças que existem entre os países europeus, o sentir-se português, ou italiano, ou francês que faz com que isto afete também o trabalho científico, mas conclui dizendo que o programa Erasmus tem ajudado muito neste aspeto. Explicou que por um lado a facilidade de comunicação é importante para encontrar uma sintonia no âmbito profissional, mas que, por outro lado, as diferenças são sempre uma riqueza. Admitiu igualmente ter pensado continuar a trabalhar, mas desistindo de alcançar a integração por uma falta de abertura cultural que tem vindo a encontrar.

Falando da sua experiência de doutoramento em Inglaterra, também GR disse que “dos grandes grupos el grupo de los ingleses y el grupo de los extranjeros no eran griegos eran todos todos los italianos franceses entonces era muy común esto” e acrescentou que com o passar dos anos os dois grupos se misturavam um pouco, embora continuasse difícil.

Quanto à inclusão, GR afirmou sempre ter-se sentido incluído em Espanha e em Portugal. Profissionalmente, foi no CIMA onde se sentiu mais incluído, talvez, disse ele, por ter chegado já com muita experiência; pessoalmente, foi em Espanha onde se sentiu mais incluído, talvez por lá estar a sua companheira e por continuar a ter de viajar para Espanha nos fins de semanas por questões pessoais enquanto faz investigação em Portugal. Tal como IT, GR também admitiu que “lo personal influye en lo profesional”, e afirmou que tem entendimento profissional com as pessoas do CIMA e que por isso colaboram muito bem.

3.2.2.2.1. *Uso de empréstimos nas entrevistas*

Como se notou um uso de empréstimos, pela quase totalidade ingleses, durante as entrevistas, decidiu-se relatar aqui este uso de uma forma organizada. Incluem-se aqui todos os empréstimos utilizados pelos entrevistados dentro dos seus discursos, de uma forma espontânea, e são excluídos os termos que eles próprios deram explicitamente como exemplos de empréstimos (como vimos no excerto 13 das entrevistas). A palavra que teve mais ocorrências foi a palavra *paper/s* nas suas formas singulares e plurais e por isso o seu uso é aqui mostrado, junto ao uso dos seus correspondentes em português, espanhol e italiano, que são *artigo/s*, *artículo/s*, *articolo/i*.

Entrevistado	Artigo/s, artículo/s, articolo/i	Paper/s
PT1	6	0
PT2	21	0
PT3	2	0
IT	5	0
ES	2	11
GR	6	3

Tabela 49. Número de ocorrências das palavras "artigo/s, artículo/s e articolo/i" e "paper/s" nas entrevistas.

O que foi interessante notar é que o uso desta palavra em inglês é exclusivo da investigadora espanhola e do investigador grego, que também falou em espanhol. Ambos também utilizaram a palavra *artículo/s*, ES apenas 2 vezes e GR 6 vezes (o dobro das vezes que a utilizou em inglês). Os outros quatro investigadores utilizaram sempre a forma existente na língua utilizada para a comunicação na entrevista (português ou italiano). É de sinalizar aqui que a própria

entrevistadora utilizou sempre a palavra numa das formas das línguas românicas utilizadas nas entrevistas e isto, talvez, possa ter influenciado os entrevistados.

Os outros empréstimos utilizados durante as entrevistas são listados na tabela a seguir. Entre parênteses são relatadas as traduções ou explicações que o entrevistado deu logo a seguir a ter dito a palavra inglesa.

Entrevistado	Empréstimo
PT1	-
PT2	-
PT3	native speaker
IT	meeting benefits peer review master background jolly
ES	relatório summer school
GR	bachelor (bachillerato) master phrasal verbs listening (de escuchar) area ⁴² case studies slides

Tabela 50. Empréstimos nas entrevistas.

Tratou-se de empréstimos em inglês em todos os casos, excetuando-se a palavra portuguesa “relatório”, utilizada no discurso em espanhol de ES. A primeira coisa que se nota é que PT1 e PT2 não utilizaram nenhuma palavra estrangeira, PT3 utilizou uma e ES duas. No entanto, numa conversa de cerca de meia hora IT e GR utilizaram mais palavras estrangeiras: IT 6 e GR 8 (incluindo *paper*). GR, em dois casos, deu logo a seguir uma tradução em espanhol, o que faz pensar que o seu uso de palavras inglesas tem também a ver com o facto de estar a falar numa língua que não é a sua L1. A maior parte das palavras utilizadas por IT e GR são do domínio universitário e da investigação: *meeting*, *benefits*, *peer review*, *master*, *background*, *bachelor*, *area*, *case studies*, *slides*, mais duas palavras referentes ao estudo da língua inglesa: *phrasal verbs*, *listening*.

⁴² Pronunciado em inglês.

3.3. Estudo de caso 3: internacionalização

Este terceiro estudo de caso tem como objetivo estudar o acolhimento dos estudantes de programas de mobilidade num contexto bilingue: a Universitat Rovira i Virgili (URV), situada em Tarragona e Reus, na região autónoma da Catalunha, em Espanha. O estudo focou-se na comunicação entre os funcionários do gabinete internacional e os estudantes em mobilidade no momento do seu acolhimento e nas escolhas linguísticas dos estudantes quer no que diz respeito ao planeamento dos seus estudos quer na comunicação. Dar-se-á importância também à análise da política linguística da universidade e das suas consequências na vida dos estudantes em mobilidade.

Tal como no primeiro e no segundo estudos de caso, a estrutura desta parte consta da descrição do contexto e da metodologia, e da elaboração, análise e interpretação dos dados.

3.3.1. Descrição do contexto e da metodologia

Nesta secção é mostrada e analisada a situação linguística da região autónoma da Catalunha, as políticas linguísticas do governo catalão no âmbito do ensino superior e a própria política linguística da Universitat Rovira i Virgili. São ainda explicadas a razão de ter escolhido este caso para o efeito da tese e as ferramentas metodológicas utilizadas.

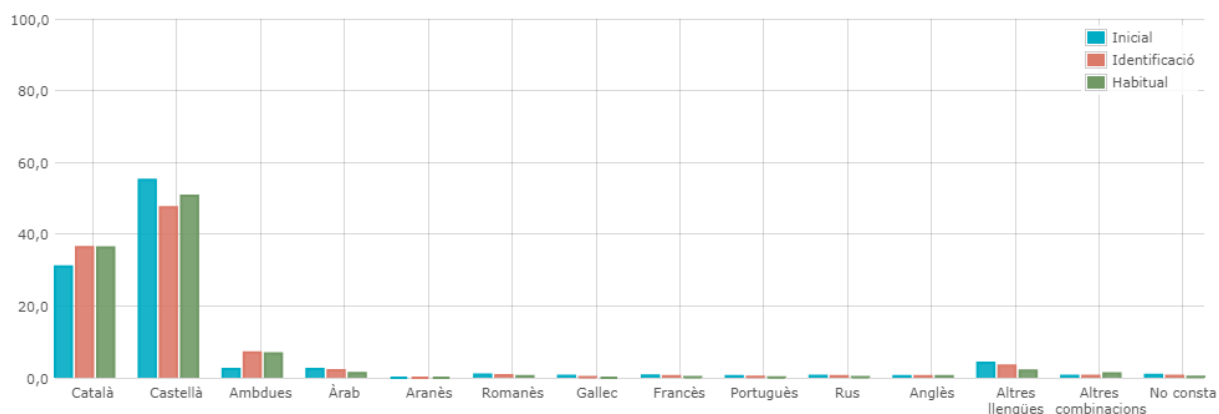
3.3.1.1. A situação linguística da Catalunha e das universidades catalãs

A Universitat Rovira i Virgili insere-se no contexto linguístico da região autónoma de Catalunha em que duas línguas desempenham o papel de língua oficial: o catalão e o espanhol. A Generalitat de Catalunya no seu *site*⁴³ oferece indicadores estatísticos do uso das línguas na região autónoma, e em particular, do uso do catalão.

Os dados estatísticos mais recentes referem-se ao ano 2013 e mostram a seguinte situação em termos percentuais no que diz respeito às L1, às línguas de identificação e às línguas de utilização habitual.

⁴³ http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/dades_i_estudis/sil/#bloc1 [5 de julho de 2018]

Llengua inicial, d'identificació i habitual. 2013 (%)



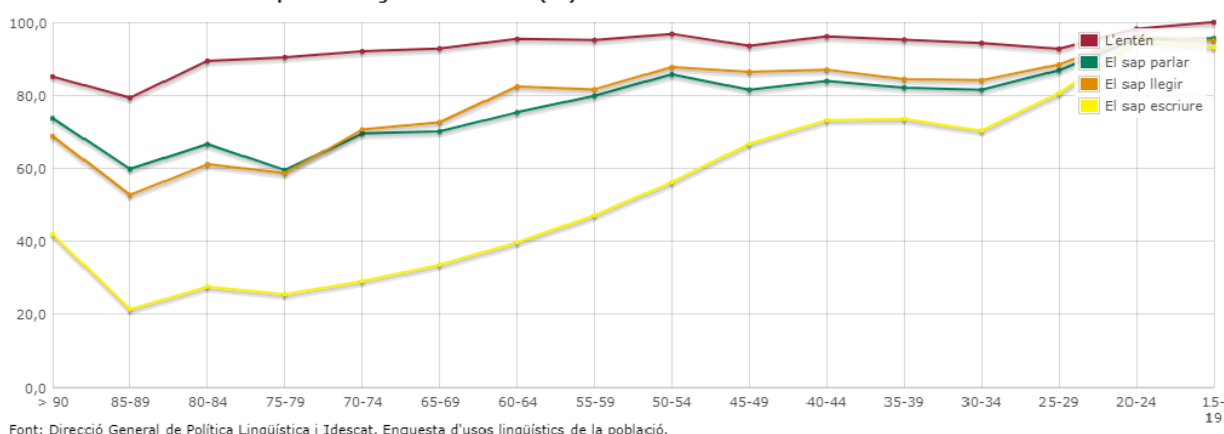
Font: Direcció General de Política Lingüística i Idescat. Enquesta d'usos lingüístics de la població.

Gráfico 29. Língua inicial, de identificação e habitual.

Como era de esperar as línguas com percentagens mais altas são o catalão e o espanhol, este último ultrapassando a metade da população no que diz respeito à *llengua inicial* e à *llengua habitual*. Existe também uma pequena percentagem (abaixo de 10%) que se identifica com ambas as línguas. O resto das percentagens mínimas dizem respeito a minorias linguísticas históricas, como o aranês, ou mais recentes como o árabe, o romeno, etc.

O gráfico seguinte ilustra o conhecimento da língua catalã, considerando o critério etário e as competências linguísticas (compreensão oral, produção oral, compreensão escrita e produção escrita).

Coneixements de català de la població segons l'edat. 2013 (%)



Font: Direcció General de Política Lingüística i Idescat. Enquesta d'usos lingüístics de la població.

Gráfico 30. Conhecimento do catalão da população segundo a idade.

Neste gráfico vê-se claramente como as gerações mais novas têm um conhecimento mais avançado da língua catalã em todas as competências e especialmente na produção escrita. Isto pode ser lido como uma consequência das políticas linguísticas da Generalitat de Catalunya para incentivar e promover o uso da língua catalã, sobretudo na educação. É de salientar que

estes dados se referem ao ano de 2013 e que, passados 5 anos com muitos acontecimentos políticos na Catalunha, os dados atuais podem ser diferentes.

O *site* da Generalitat de Catalunya oferece também dados acerca do uso das línguas nas universidades catalãs. São aqui reportados os gráficos referentes ao uso das línguas nos cursos de licenciatura e nos cursos de mestrado (infelizmente não há dados sobre os cursos de doutoramento).

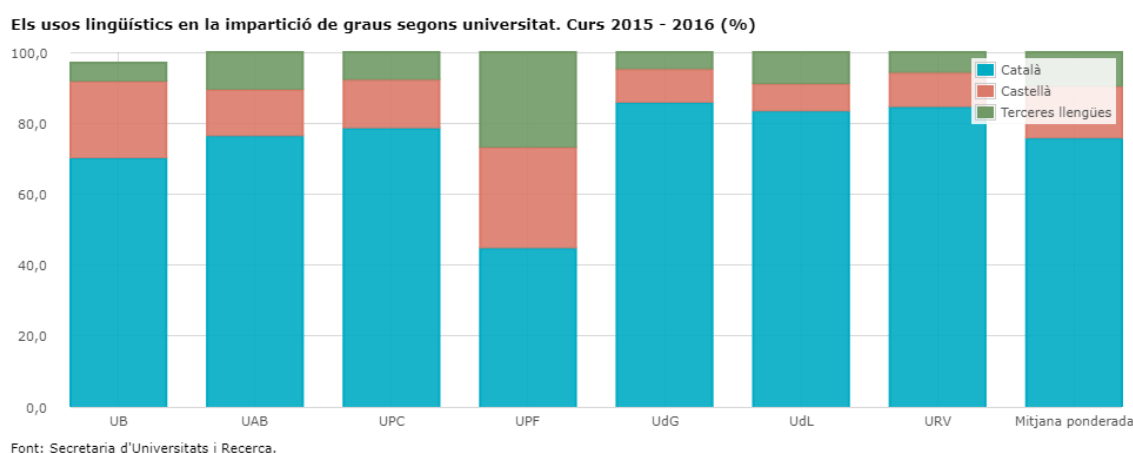


Gráfico 31. Uso lingüísticos nos cursos de licenciatura segundo a universidade.

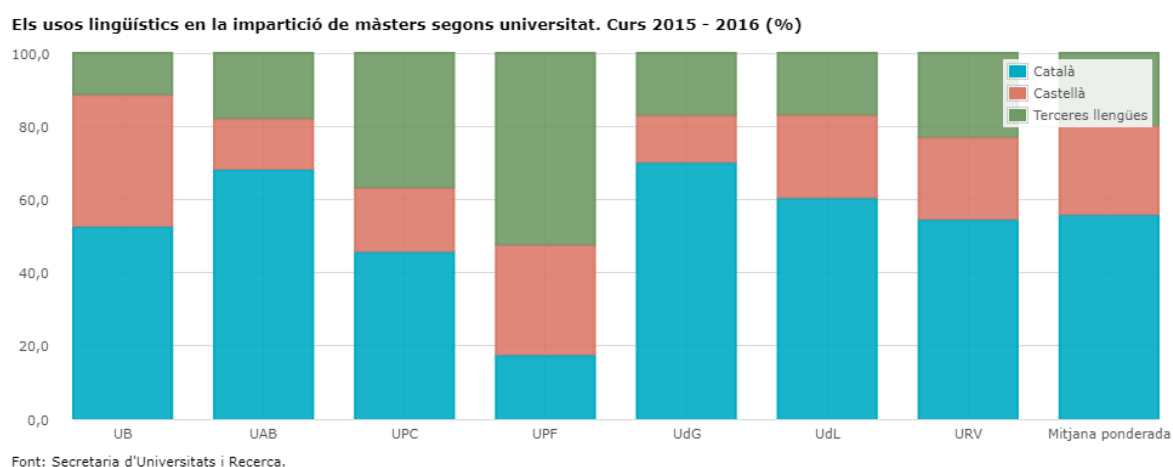


Gráfico 32. Uso das línguas nos cursos de mestrado segundo a universidade.

No que diz respeito às licenciaturas, a URV está entre as universidades que mais fazem uso da língua catalã, com mais de 80%, ultrapassada apenas pela Universitat de Girona. A universidade que parece utilizar menos o catalão (menos de 50%) para deixar espaço ao espanhol e a outras línguas (supostamente na maioria inglês) é a Universitat Pompeu Fabra sediada em Barcelona. No entanto, nos cursos de mestrado, diminui o uso do catalão a pouco mais de 50% e aumenta o uso do espanhol e de outras línguas. As que continuam a ter percentagens acima de 60% são a Univeritat Autònoma de Barcelona e a Universitat de Girona. Em geral todas diminuem o uso

do catalão, deixando espaço a outras línguas, muito provavelmente à língua inglesa, com a exceção da Universitat de Barcelona que aumenta o uso do espanhol. A que mais aumenta o uso de outras línguas é a Universitat Pompeu Fabra em que estas chegam a rodear 50%. Os dados que dizem respeito ao uso das línguas na URV serão em seguida também analisados segundo as tabelas fornecidas pelo *site* da própria universidade e notar-se-á que há algumas discordâncias.

No que diz respeito ao uso das línguas no ensino superior, todas as universidades catalãs têm como referência a lei de 1998⁴⁴, que foi em seguida ampliada, mas que guarda no artigo 22 os fundamentos da política linguística no âmbito do ensino superior.

Llei 1/1998, de 7 de gener (DOGC 2553, del 9, i BOE 36, d'11 de febrer), de política lingüística
Article 22 L'ensenyament universitari

1. En els centres d'ensenyament superior i universitari, el professorat i l'alumnat tenen dret a expressar-se en cada cas, oralment o per escrit, en la llengua oficial que prefereixin.
2. El Govern de la Generalitat, les universitats i les institucions d'ensenyament superior, en l'àmbit de les competències respectives, han d'adoptar les mesures pertinents per tal de garantir i fomentar l'ús de la llengua catalana en tots els àmbits de les activitats docents, no docents i de recerca, incloses les lectures de tesis doctorals i la realització d'oposicions.
3. Les universitats han d'oferir cursos i altres mitjans adequats perquè l'alumnat i el professorat perfeccionin la comprensió i el coneixement de la llengua catalana.
4. Les universitats poden, en cas necessari, establir criteris específics d'ús lingüístic en les activitats relacionades amb compromisos internacionals.

O artigo da lei expressa ao mesmo tempo a liberdade individual dos professores e dos alunos em se exprimirem numa das duas línguas oficiais e o convite à adoção de medidas que garantam e fomentem o uso da língua catalã em todos os âmbitos do ensino superior, oferecendo cursos para o aperfeiçoamento da língua e, por último, permite o uso de outros critérios linguísticos no caso de atividades relacionadas ao âmbito internacional; e é neste último contexto que se insere o uso da língua inglesa.

3.3.1.2. Política linguística da Universitat Rovira i Virgili

A Universitat Rovira i Virgili tem uma política linguística bem clara, com objetivos explícitos e gerida através da Comissió de Política Lingüística, um órgão de representação do colégio universitário e que dispõe do suporte técnico del Servei Lingüístic, o órgão executivo que gere e executa as diretivas das políticas linguísticas. A Comissió de Política Lingüística é

⁴⁴http://llengua.gencat.cat/web/.content/documents/legislacio/recull_de_normativa/ensenyament/arxius/en_llei1_1998.pdf [5 de julho de 2018]

representativa de todos os membros da universidade e é composta por: o/a reitor/a que a preside, o/a vice reitor/a, o/a vice regente, um/a professor de sociolinguística, um professor por cada área de estudo (12 no total), quatro/cinco estudantes (um por cada agrupamento de área de estudo), dois/duas funcionários/as, o coordenador do Servei Lingüístic e o subcoordenador do Servei Lingüístic.

Os dois órgãos, a Comissió de Política Lingüística e o Servei Lingüístic, elaboram de três em três anos um Pla de política lingüística de la URV que contém os desafios, os objetivos e as atuações da política lingüística da universidade. No plano do triénio 2015-2017, entre os objetivos específicos, pode ler-se:

4. Objectius específics

1. Avançar cap a l'ús normal i preferent del català com a llengua pròpia de la URV

1.1 Oferir garanties de seguretat per a la llengua catalana

1.2 Promoure el català en els usos institucionals, docents i de recerca

2. Augmentar el poliglòtisme dels universitaris i fomentar el multilingüisme

2.1 Vetllar perquè els estudiants obtinguin el nivell previst de sortida en tercera llengua

2.2 Promoure l'anglès en els usos institucionals, docents i de recerca

3. Millorar la qualitat de les produccions lingüístiques de la Universitat

3.1 Disposar de més recursos d'assessorament per a l'autonomia lingüística

3.2 Utilitzar la formació com a eina de millora de la qualitat lingüística

4. Implicar la comunitat universitària en la política lingüística de la institució

4.1 Informar la comunitat universitària sobre els objectius i les accions de la política lingüística de la URV

4.2 Posar a disposició de la comunitat universitària les dades sobre usos lingüístics (URV 2015:

9)

Os objetivos são, portanto, a promoção do catalão como língua própria da universidade, a incrementação do multilinguismo, a melhoria da qualidade das produções linguísticas da universidade e a inclusão da comunidade universitária na política linguística. Nota-se que o aumento do poliglòtisme e a fomentação do multilinguismo é entendida dentro deste plano, como a promoção da “terceira língua”, isto é, da língua inglesa, supostamente após o catalão e o castelhano. Lê-se, de facto, a mesma frase nos pontos 1.2. e 2.2. mas com a referência no primeiro caso à língua catalã e no segundo caso à língua inglesa. A promoção das duas línguas é mais bem explicada nos desafios do plano, em que a distribuição funcional das línguas na universidade é explicitada no entendimento do plano, ou seja, privilegiando o uso do catalão na docência dos cursos das licenciaturas e nos usos institucionais e administrativos e o uso das três línguas (catalão, castelhano e inglês), na docência de cursos de pós-graduações e na investigação:

La planificació lingüística universitària ha de saber conjugar el repte del poliglotisme (coneixement personal de diverses llengües) i el multilingüisme (ús social i institucional de diverses llengües), exigit per la internacionalització, amb el repte del predomini de la llengua catalana, que assumeix per responsabilitat social i observança del marc legal. La contemporització de tots dos reptes és possible mitjançant la distribució funcional de les llengües en els diferents àmbits d'ús: fent predominar el català a la docència de grau (un àmbit on encara queda camí per recórrer) i fomentant el multilingüisme (bàsicament català, castellà i anglès) a la docència de postgrau i la recerca. Aquesta distribució també ha d'afectar els usos institucionals i administratius: la llengua pròpia dins l'àmbit lingüístic català i el multilingüisme fora d'aquest àmbit (URV 2015: 8).

Para aceder às licenciaturas, estão previstas provas de acesso que incluem requisitos linguísticos: são, de facto, obrigatórias provas de língua catalã e literatura, língua castelhana e literatura e língua estrangeira (sem especificação acerca do nível). Ao acabar a licenciatura, para obter o diploma, os estudantes têm que ter acreditação numa língua estrangeira à escolha (entre inglês, francês, alemão, italiano ou português) a um nível B2. Para aceder aos cursos de mestrado, os requisitos linguísticos variam, dependendo do curso escolhido. Quanto aos requisitos linguísticos exigidos para o pessoal docente e de investigação, é pedido um nível C1 da língua catalã com a possibilidade de frequentar gratuitamente cursos de desenvolvimento de competências específicas em catalão e de fazer os respetivos exames para as certificar.

O uso da língua catalã dentro da URV é regulamentado também através do Reglament d'ús de la llengua catalana a la URV⁴⁵, em que são listados todos os âmbitos de uso da língua catalã e em que consta um artigo interessante para este estudo, pois, enquanto em todos os outros artigos se apresenta o uso da língua catalã como língua própria da universidade, neste artigo em relação ao contacto com o público, admite-se também o uso da língua castelhana ou de qualquer outra língua que facilite a comunicação:

5.9. En l'atenció oral, el personal d'administració i serveis de la URV s'ha de dirigir al públic en català, llevat que hom demani de ser atès en castellà. A més, el personal de la URV pot recórrer a qualsevol altra llengua que faciliti la comunicació.

No Reglament de la Comissió de Política Lingüística⁴⁶ lê-se também uma menção à aprendizagem da língua inglesa e de outras línguas não especificadas:

analitzar les necessitats lingüístiques de la URV i dels col·lectius que la integren, i proposar mesures per garantir el coneixement i l'ús del català com a llengua pròpia de la Universitat i per impulsar l'aprenentatge i l'ús de l'anglès i altres terceres llengües (art. 4, alínea e).

⁴⁵ <http://www.urv.cat/ca/universitat/normatives/reglament-us-catala/> [7 de julho de 2018]

⁴⁶ <http://www.llengues.urv.cat/qui-som/comissio-politica-linguistica/reglament/> [7 de julho de 2018]

O Servei Lingüístic⁴⁷ é um serviço de apoio à comunidade universitária e tem “les funcions de promoure el coneixement i l'ús de la llengua catalana i posar a disposició de la comunitat universitària tant l'assessorament com la formació en idiomes moderns”.

O Serviço Linguístico ocupa-se de oferecer formação linguística através de cursos e acreditação através de exames oficiais, segundo o QCER, e oferece ainda traduções e revisões gratuitas ou a pagamento, sendo mais baratas as traduções e revisões para o catalão, seguidas das para o espanhol; as mais caras são as para o inglês. Oferece também serviço de consulta linguística e uma série de ferramentas *online*, como exemplos e normas de redação em catalão e em inglês e ligações a dicionários e suportes terminológicos.

São oferecidos cursos livres de línguas do Servei Lingüístic de catalão, castelhano, italiano, inglês e francês a vários níveis e em cursos quadrimestrais e de verão, exceto o castelhano que só é oferecido durante o ano letivo. Os cursos de catalão incluem cursos para fins específicos, como, por exemplo, “Comunicació Escrita”, “Comunicació Oral”, “Mou-te! Curs d'interculturalitat”, “Curs de llenguatge jurídic català” para estudantes e outros cursos para o desenvolvimento de competências particulares para professores e investigadores e cursos específicos para funcionários. Os cursos de catalão são oferecidos em 12 níveis e são gratuitos para os estudantes em mobilidade, de acordo com a política de promoção da língua catalã da URV, e preveem umas visitas à cidade de Tarragona com atividades didáticas; os de castelhano são subdivididos em quatro níveis e têm um custo reduzido para os estudantes em mobilidade. Para os estudantes em mobilidade *outgoing* é prevista a obrigatoriedade da frequência de um curso de interculturalidade chamado “Mou-te! Curs d'interculturalitat”. Trata-se de um curso *online*, através da plataforma virtual Moodle, que tem o apoio financeiro da Generalitat de Catalunya e está disponível numa versão curta obrigatória com uma duração de 6 horas e numa versão mais longa, opcional, tendo esta uma duração de 25 horas e incluindo “tests d'obertura lingüística i intercultural, itineraris de consciència lingüística i intercultural, passaport europeu de llengües, acreditació per estudiar a l'estranger, per no ficar-se de peus a la galleda, testimoniats”⁴⁸. São também promovidos e facilitados tandens linguísticos abertos a estudantes, professores, investigadores e pessoas externas à universidade.

No anexo XIII podem ver-se tabelas, que o International Centre me disponibilizou, com os números de estudantes em mobilidade na URV nos anos letivos 2015/2016 e 2016/2017. Quanto ao ano letivo 2015/2016, os dados são exaustivos para o número total de estudantes em mobilidade, enquanto que para o ano 2016/2017, ano em que foi feito o estudo de caso, os dados

⁴⁷ <http://www.llengues.urv.cat/qui-som/servei-linguistic/funcions/index/> [7 de setembro de 2018]

⁴⁸ <http://www.llengues.urv.cat/cursos/catala/moute/> [7 de setembro de 2018]

são parciais, estando atualizados apenas até 9 de setembro de 2016, data em que me foram fornecidos. Por esta razão, para o ano 2016/2017, só se pode fazer uma estimativa do número total de estudantes em mobilidade, que será semelhante ao do ano anterior, e serão aqui analisados os dados relativos ao ano 2015/2016, por serem completos.

A tabela relativa ao ano 2015/2016 (anexo XIII) mostra os vários tipos de programa de mobilidade e o número de participantes. Alguns destes programas prevêem acordos entre grupos de universidades, como o bem conhecido programa Erasmus que prevê acordos bilaterais entre universidades europeias, anteriormente subdividido em Studies (para estudo), Placement (para estágios) e Mundus (para cursos de pós-graduação) agora sob o programa mais abrangente Erasmus+⁴⁹; o Memorandum of Understanding (MoU) criado para estabelecer colaboração na investigação a nível mundial e a ISEP (International Student Exchange Programs)⁵⁰, uma organização sem fins lucrativos que se ocupa de fornecer uma ajuda económica aos estudantes que queiram estudar no estrangeiro e tem acordos com universidades em países de todo o mundo. Os restantes programas são acordos bilaterais com estados específicos: o Ciência sem Fronteiras⁵¹ é um programa do estado brasileiro para promover a mobilidade nos doutoramentos e na investigação, o Study Abroad⁵² prevê acordos com universidades mexicanas e, por fim, o Sistema de Intercambio entre Centros Universitarios Españoles (SICUE)⁵³ é um programa de mobilidade espanhol que possibilita a realização de um período de estudos numa outra universidade espanhola. Por último, há também os chamados “free movers” que são estudantes que efetuam um período de mobilidade sem estarem inseridos dentro de um programa de mobilidade. O programa que recolhe a grande maioria de estudantes em mobilidade na URV é o programa Erasmus – Studies, com 303 estudantes, seguido pelo MoU – Studies com 68 estudantes e pelo SICUE com 30 estudantes.

O número total de estudantes em mobilidade durante esse ano letivo foi 460. No que diz respeito às proveniências, veem-se representadas nacionalidades de todo o mundo, com uma proeminência procedente da Europa, incluindo a própria Espanha, e do Sul América. De facto, o país com o maior número de estudantes foi Itália (111) com quase um quarto do total, seguido pela França (51) com um nono do total, seguido, na ordem, pelo México (37), Polónia (36), Espanha (30), Alemanha (29), Colômbia (17), Portugal (16), Brasil (13) e Turquia (13) e mais 31 países com 10 ou menos estudantes.

⁴⁹ https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/node_en [15 de setembro de 2018]

⁵⁰ <https://www.isepstudyabroad.org/> [15 de setembro de 2018]

⁵¹ <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf> [15 de setembro de 2018]

⁵² <https://www.studyabroad.com/in-mexico> [15 de setembro de 2018]

⁵³ <http://www.crue.org/SitePages/SICUE.aspx> [15 de setembro de 2018]

Além destes dados fornecidos pelo International Centre, o Servei Lingüístic disponibilizou-me os dados sobre os inscritos nos cursos livres de catalão e de espanhol nos anos letivos 2014/2015 e 2015/2016 (anexo XIV). Analisando as tabelas, a primeira coisa que se nota é que o número de inscritos nos cursos de língua catalã é mais elevado com respeito ao número de inscritos nos cursos de língua espanhola: quase o dobro no ano letivo 2014/2015 e mais do que o dobro no ano letivo 2015/2016. Isto deve-se com muita probabilidade à promoção da língua catalã, que é um pilar da política linguística desta universidade e que se reflete em termos práticos na oferta de cursos gratuitos de catalão para todos os estudantes em mobilidade. No que diz respeito ao nível dos inscritos nos cursos, a maioria das inscrições nos cursos de catalão são para os níveis mais baixos – *inicial* e *bàsic* –, há poucos inscritos nos cursos *intermedi* e nenhum inscrito nos cursos *suficiència* e *superior*; sendo isto claramente um sinal de que quem se inscreve nestes cursos são aprendentes principiantes que têm noções básicas da língua catalã ou que a estudam pela primeira vez. Já os inscritos nos cursos de espanhol são estudantes de todos os níveis, que, até pelo contrário, constam com mais inscrições nos níveis mais avançados de ELE3 e ELE4, sendo aprendentes que já possuem um bom conhecimento da língua.

A parte do *site* da universidade⁵⁴ dedicada às línguas está em catalão, castelhano e inglês, mas na versão em castelhano funcionam apenas as páginas dos cursos de línguas e das chegadas de mobilidade, todas as restantes páginas dão o erro “Not Found - The requested URL /acreditacions/es_index.php was not found on this server. - Additionally, a 404 Not Found error was encountered while trying to use an ErrorDocument to handle the request”, sendo que funcionam apenas nas versões em catalão e em inglês.

Na primeira página pode ler-se o *motto* do centro de línguas em que estão resumidos os objetivos principais:

A Llengües URV us posem a l'abast recursos perquè aprofiteu al màxim les vostres competències comunicatives. Perquè som una universitat que s'estima les llengües, promou el català com a llengua pròpia i treballa pel multilingüisme.

Existe também uma parte do *site* dedicada à mobilidade, em que estudantes, professores e funcionários em mobilidade podem encontrar informação útil. Também é oferecido um guia de

⁵⁴ <http://www.llengues.urv.cat/> [16 de setembro de 2018]

sobrevivência com informações em inglês⁵⁵ e um guia de mobilidade em espanhol⁵⁶ e inglês⁵⁷. Em ambos há uma secção dedicada a palavras ou breves frases úteis em catalão.

Em termos numéricos, a parte do *site* dedicada às línguas na URV oferece uma panorâmica do uso das línguas nos vários âmbitos do ensino superior. No que diz respeito às línguas utilizadas no ensino, encontram-se dados em sucessão cronológica sobre as línguas utilizadas nas licenciaturas e nos mestrados, mas com critérios de recolha diferentes. Nas licenciaturas a informação diz respeito às línguas utilizadas no oral e na escrita nas aulas e aos materiais de suporte e, além do catalão e do espanhol, as outras línguas estão reagrupadas na coluna “outras”.

Llengües de docència als graus a la URV*

	<i>Llengua oral a l'aula</i>			<i>Llengua escrita a l'aula (pissarra, transparències, etc.)</i>			<i>Llengua dels materials de suport(apunts, exercicis, etc.)</i>		
	Català	Espanyol	Altres	Català	Espanyol	Altres	Català	Espanyol	Altres
2015	65%	30%	5%	65%	27%	8%	59%	28%	13%
2008	69,8%	24,9%	5,3%	65,7%	27,7%	6,6%	61,5%	30,7%	7,8%
2002	64,9%	32%	3,1%	61,3%	34,2%	4,5%	55,2%	38,6%	6,2%

Tabela 51. Línguas de ensino na licenciatura.

Pela tabela reportada aqui, vê-se que, como tendência geral, a língua catalã, desde 2002 a 2015, aumentou no seu uso, sobretudo como língua escrita e nos materiais, ainda que com picos mais elevados em 2008. A língua espanhola, em geral, teve uma descida, sobretudo nos materiais, deixando espaço ao catalão e às outras línguas, que aumentaram. Supõe-se aqui que as outras línguas sejam compostas principalmente pelo inglês, considerando que o aumento se verifica em particular nos materiais de suporte. Com respeito aos dados fornecidos pela Generalitat (cf. 3.3.1.1.) nota-se que nestes dados, que parecem ser mais precisos por estarem catalogados em âmbitos diferentes, o catalão parece ter um uso menor (cerca de 60/65% comparado a 80% dos dados da Generalitat) e que o espanhol, pelo contrário, parece ter um uso maior (quase 30% contra 10%).

Os dados fornecidos no *site* da universidade sobre as línguas utilizadas nos mestrados compreendem o lapso temporal de 2014 a 2018, divididos por anos letivos e contêm informação sobre o catalão, o espanhol, o inglês e o francês.

⁵⁵ <http://www.urv.cat/international/media/upload/arxius/Mobility/Guia/Survival%20Guide%20201819.pdf> [16 de setembro de 2018]

⁵⁶ [http://www.urv.cat/international/media/upload/arxius/Mobility/Guia%20de%20movilidad%20\(vercio%20castella\)%202018-19.pdf](http://www.urv.cat/international/media/upload/arxius/Mobility/Guia%20de%20movilidad%20(vercio%20castella)%202018-19.pdf) [16 de setembro de 2018]

⁵⁷ <http://www.urv.cat/international/media/upload/arxius/Mobility/Guia/Students%20mobility%20guide%202018-19.pdf> [16 de setembro de 2018]

Llengües de docència als màsters a la URV*

	Català	Espanyol	Anglès	Francès
2017-18	21,1%	45,7%	33,1%	0,1%
2016-17	22,7%	46,5%	30,7%	0,1%
2015-16	26,5%	42,8%	30,6%	0,1%
2014-15	24,7%	47,4%	25,9%	2%

Tabela 52. Língua de ensino nos mestrados.

Nos últimos quatro anos letivos, pode ver-se uma diminuição geral do uso do catalão e do espanhol e um aumento do uso da língua inglesa, o que se alinha com a tendência geral nas universidades europeias e que confirma o plano de política linguística que encoraja o uso das três línguas nas pós-graduações, com a promoção, em particular, da língua inglesa.

O *site* oferece também dados cronológicos relativos à língua das teses (anexo XV), fornecendo dados sobre o número de teses escritas em catalão, espanhol, inglês e outras línguas desde o ano letivo 1992/1993 até ao de 2016/2017. O espanhol, sendo a língua mais utilizada nas teses nos anos '90 com percentagens a rondar os 60%, tem tido uma descida gradual a partir dos anos 2000 até chegar a 43,6% em 2017. O catalão, embora com picos mais altos, também tem tido uma descida de 37,5% em 1992 até chegar a metade desta percentagem em 2017. O inglês, pelo contrário, tem tido uma subida constante, partindo de percentagens baixas, abaixo de 10% nos anos '90, até chegar a representar 50% da língua das teses atualmente. As outras línguas, tendo já percentagens baixas no início da recolha de dados, chegaram a ter percentagens mínimas, abaixo do 1%, nos últimos anos. Nota-se, portanto, também aqui, um uso sempre maior da língua inglesa, que ocupa o espaço das outras línguas e que se afirma sempre mais como língua da investigação, já a partir das teses.

O *site* oferece dados também sobre o uso das línguas na investigação (anexo XV), nomeadamente nas publicações em revistas, livros e congressos, a partir de 2001 até 2016 (mais o ano de 1995). No que diz respeito às línguas dos artigos publicados em revistas, nota-se uma descida importante por parte do catalão, do espanhol e das outras línguas e uma subida por parte do inglês que, representando metade das publicações em 1995, representa hoje a grande maioria destas. com valores acima de 80%. No entanto, no que diz à publicação de livros, a situação é diferente: enquanto o catalão e as outras línguas continuam a descer, o espanhol, juntamente com o inglês, tem tido uma subida nas publicações, e é o espanhol que se confirma como a

língua mais usada nas publicações em livros, com percentagens acima de 40%. Isto deve-se talvez à diferença de público das revistas e dos livros, sendo internacionais no primeiro caso e nacionais no segundo. Quanto às comunicações em congressos, a tendência é semelhante à da publicação em revista, isto é, verifica-se uma descida do uso do catalão (que fica a língua menos utilizada das três), do espanhol e das outras línguas; enquanto o inglês se torna a língua mais utilizada, significando metade ou mais das comunicações.

Como foi mostrado e discutido até aqui, a URV é uma universidade que se insere num contexto linguístico particular e que tem uma política linguística bem precisa com medidas linguísticas que se refletem na gestão das atividades académicas de todos os atores da universidade, quer locais quer em mobilidade. Além disso, tem um número considerável de estudantes em mobilidade, procedentes de lugares bastante variados. É por estas razões que decidi tomar como estudo de caso a Universitat Rovira i Virgili e, em particular, o International Centre e a chegada e o acolhimento dos estudantes em mobilidade.

3.3.1.3. Metodologia do estudo de caso

O estudo de caso desenvolveu-se no espaço temporal de duas semanas, mais especificamente nas duas primeiras semanas de setembro de 2016 em que passei os dias inteiros no International Centre, situado no Campus Sescelades.

A metodologia utilizada consistiu na submissão de um questionário aos estudantes que chegavam ao International Centre, na submissão de um outro questionário às funcionárias do centro e na gravação e subsequente transcrição dos diálogos havidos entre os estudantes e as funcionárias.

O questionário dirigido aos estudantes em mobilidade foi-lhes proporcionado em espanhol e em inglês, tendo eles a possibilidade de escolhe-lo na versão com a língua que preferiam (ainda que, às vezes, por ter acabado o questionário numa das duas línguas, a escolha não fosse possível); e, em qualquer caso, a minha presença assegurava que as dúvidas eram esclarecidas. No primeiro dia, o questionário foi dado a dois estudantes que se disponibilizaram a testá-lo e dizer-me os eventuais defeitos que nele encontraram. Os dois estudantes preencheram o questionário com a minha presença e juntos modificámos dois itens para os tornarmos mais compreensíveis.

O questionário visou recolher informação de vários tipos: os dados pessoais e os repertórios linguísticos dos respondentes, o uso das línguas em vários contextos, as línguas usadas no ensino e a escolha de cursos de línguas, e as opiniões dos respondentes sobre a mobilidade e o multilinguismo na universidade.

O questionário dirigido às funcionárias do International Centre foi preenchido por 6 delas, não sendo preenchido apenas por uma funcionária. O questionário foi-lhes dado em espanhol e visava recolher informação geral sobre os seus dados pessoais e sobre os seus repertórios linguísticos e sobre o seu uso das línguas com os estudantes no momento do acolhimento, em termos de preferência linguísticas ou de práticas linguísticas particulares.

As gravações foram feitas, após consentimentos escrito dos participantes, no momento em que os estudantes se sentavam para falar com as funcionárias. São 9 gravações com um total de 63 minutos e 18 segundos, cada uma com uma duração média de 7 minutos e envolvendo 12 estudantes e 4 funcionárias. As gravações foram subsequentemente transcritas na sua totalidade e adiante serão analisadas as práticas linguísticas nelas registadas.

3.3.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados

Nesta secção serão elaborados, analisados e interpretados os dados recolhidos através dos dois questionários dados aos estudantes e às funcionárias e através das gravações feitas durante o acolhimento no International Centre.

3.3.2.1. Questionário aos estudantes em mobilidade

O questionário foi criado em duas versões: em espanhol (anexo XVI) e em inglês (anexo XVII). O questionário foi imprimido e foram levadas várias cópias ao International Centre (IC) da URV, situado no Campus Sescelades e foi pedido aos estudantes que se dirigiram ao IC para preencherem o questionário na língua que mais preferiam. O processo do pedido de preenchimento foi feito sempre após uma muito breve apresentação e explicação do projeto de tese e dos objetivos do questionário e após ter comunicado a minha disponibilidade em esclarecer qualquer dúvida. O questionário foi preenchido por 26 respondentes em espanhol e por 22 respondentes em inglês, por um total de 48 respondentes. Como já foi mencionado, nem sempre, ainda que em poucas ocasiões, houve a possibilidade de dar a versão na língua requerida, mas os estudantes mostraram-se sempre disponíveis para responder ao questionário na outra língua disponível, às vezes com o meu suporte linguístico.

Se considerarmos o dado do número de estudantes em mobilidade no ano anterior (anexo XIII), isto é, 460, como uma estimativa da média de estudantes em mobilidade na URV por ano, podemos afirmar que o número de respondentes a este questionário representa cerca de 10% do total de estudantes em mobilidade ou pouco mais e pode considerar-se uma percentagem bastante representativa do universo que foi objeto de estudo.

O questionário serviu para recolher informação sobre dados linguísticos variados. Por um lado, interessava conhecer os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade; por outro lado, interessava perceber como esses repertórios são geridos num contexto universitário multilingue. A tabela (no anexo XVIII na versão completa) mostra qual o tipo de informação que se pretendeu recolher com este questionário, através da divisão por tipos de perguntas (factuais, comportamentais e atitudinais) e temas:

Título
Explicação do projeto e autorização
Perguntas factuais 1.1. Dados pessoais 1.2. Repertórios linguísticos
Perguntas comportamentais 2.1. Língua no ensino 2.2. Frequência nos cursos de línguas 2.3. Uso das línguas em vários contextos durante a mobilidade
Perguntas atitudinais 3.1. Opiniões sobre a aprendizagem em várias línguas durante a mobilidade 3.2. Opinião sobre a mobilidade
Agradecimentos e contactos

Tabela 53. Tipo de informação recolhida com o questionário.

Como se vê na tabela, no início do questionário explicaram-se os objetivos da tese, a privacidade dos dados recolhidos e pediu-se a autorização para o tratamento desses dados e das respostas. As perguntas factuais serviram para recolher informação sobre os dados pessoais dos respondentes, nomeadamente o género, a idade, o nível dos estudos, a sua universidade de origem, o curso de inscrição na URV e a data de chegada a Tarragona. Entre as perguntas factuais inseriram-se também as perguntas sobre os repertórios linguísticos dos respondentes e as línguas que iriam ser utilizadas nos cursos escolhidos durante o período de mobilidade.

As perguntas comportamentais pretenderam recolher informação sobre o uso das línguas, por parte dos respondentes, em vários âmbitos. Quis-se saber quais as línguas que utilizavam em vários contextos e com vários interlocutores durante o seu período de mobilidade: com outros estudantes, com os professores, com as funcionárias do International Centre e no dia a dia fora do contexto universitário. Nas perguntas comportamentais perguntou-se também se e quais cursos de línguas foram escolhidos e se a língua de ensino influenciou a escolha das unidades curriculares ao preencherem o Learning Agreement. Através das perguntas atitudinais quis-se recolher informações sobre as opiniões dos respondentes acerca da importância do seu período de mobilidade e do multilinguismo no ensino superior. Não houve itens sobre a inclusão, pois

os estudantes acabavam de chegar e não se achou apropriado inserir uma pergunta sobre este assunto.

A recolha de dados sobre os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade, sobre os seus comportamentos linguísticos e as suas opiniões serviram para discutir o uso e desenvolvimento da competência multilingue em estudantes em mobilidade num contexto multilingue (cf. 4.).

3.3.2.1.1. Perguntas factuais

As perguntas factuais tiveram o objetivo de recolher informação sobre os dados pessoais dos respondentes.

3.3.2.1.1.1. Dados pessoais

Os dados recolhidos através dos seis primeiros itens são apresentados na tabela a seguir e depois discutidos. Como foi feito na elaboração dos dados dos dois primeiros estudos de casos, as respostas são copiadas aqui exatamente como os respondentes as escreveram, sem as traduzir e incluindo os possíveis erros.

Perguntas	Respostas	
Universidad de origen	Università degli Studi di Palermo (3) Università studi di Milano (2) Università degli Studi di Salerno University of Perugia University of Florence Università degli studi di Trieste SUN de Napoli Federico II Napoli Politecnico di Palermo Genova Università degli studi dell'Aquila Università degli studi di Teramo	Itália (15)
	Universidad de Almería (2) Universidad del País Vasco Santiago De Compostela U. Alicante	Espanha (5)
	Bergische Universität Wuppertal (2) University of Postdam Goethe Universität Frankfurt	Alemanha (4)
	Lublin University of Technology (2) Universidad de Adam Mickiewicz (2)	Polónia (4)
	UGA Grenoble (2) ENSA Normandie	França (3)
	Chandigarh University (2)	Índia (2)
	Universidad TecMilenio Instituto tecnológico de Sonora	México (2)
	Maryville College (TN, EEUU) Texas A&M International University	Estados Unidos (2)
	Czech Technical University in Prague	República Checa (1)
	Pavlo Tychyna Uman State	Ucrânia (1)
	Pedagogical University University of Cyprus (UCY)	Cipro (1)
	University of finance and economics	Mongólia (1)
	The Chinese University of Hong Kong	Hong Kong, China (1)
	Belarus State Economic University	Bielorrússia (1)
	Vanadzor State University, Armeni	Arménia (1)
	Universidad de Filipinas	Filipinas (1)
	Universidad Nacional de Colombia	Colômbia (1)
	Politechnique Montréal	Canadá (1)
	Uruguay	Uruguay (1)

Fecha de llegada a Tarragona	02/2013 01/10/2014 05/08/2016 18/08/2016 28/08/2016 (2) 29/08/2016 (3) 31/08/2016 (3) 01/09/2016 (4) 02/09/2016 (2) 03/09/2016 (5) 04/09/2016 (3) 05/09/2016 (7) 08/09/2016 (2) 09/09/2016 10/09/2016 (2) 11/09/2016 (3) 12/09/2016 (2) 13/09/2016 (3) 14/09/2016 23/09/2016
Sexo: <input type="checkbox"/> femenino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> no especificado	27 21
Edad	19 (2), 20 (5), 21 (7), 22 (9), 23 (6), 24 (5), 25 (6), 26 (3), 29, 31, 32, 37 (2)
Nivel dos estudios en curso: <input type="checkbox"/> Grado <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado	28 17 3

Facultad y Curso en el que estas inscrito en la URV	Architecture (3) Arquitectura Biotechnology Catalunya -> Literatura Español, Reus -> Economía Ciencias Juridiques, Dret departamento de antropologia (DAFITS) Dept de Ing Quimica Master de Ingeniera Ambienta DEQ, nanosciencia, materiales y tecnologias quimica Economia (2) Economics and Finance Educación, 5º English studies Enology Escola Técnica Superior d Enginyeria, Master degree (Artificial intelligence and Computer Security) Escuela Superior de Arquitectura Facultad de ciencias de la Educación. Pedagogía. Facultad de Enfermería, 3er curso (2) Facultad de letras Facultad de Literatura, Literatura catalan y española Facultad de Turismo y Geografía, Grado en Turismo Facultat de Economia (Reus) Faculty of Economics -> Business Administration Faculty of Letres, English Language and Literature FISIOTERAPIA FMCS / nutrición y dietética Grau de Dret (2) Ingegneria chimica, meccanica, elettrica Letras Master ELE, Campus Catalunya Mechanic Engeneering Medicina e Chirurgia Medicina quatro años Medicine Psicología, 7mo Sviluppo economico e cooperazione internazionale Tourism, Semester Exchange Programme (2) Viticultura y enología (3) Wine turism innovation 5º Medicina -
--	---

Tabela 54. Respostas sobre os dados pessoais.

O primeiro item dizia respeito às universidades de origem dos respondentes. Nas respostas dadas, vê-se que as proveniências refletem grosso modo os dados da tabela do International Centre (anexo XIII). O país com o número mais elevado de universidades de origem é a Itália, seguido por Espanha, Alemanha, Polónia e França que também eram os países mais representados nas proveniências dos estudantes, seguidos por países europeus, asiáticos, norte-americanos, centro-americanos e sul-americanos.

No que diz respeito à data de chegada dos respondentes, quase todos (46 em 48) tinham chegado nos meses de agosto e de setembro até a data da entrega do questionário que aconteceu entre 5 e 16 de setembro de 2016⁵⁸. Outros dois estudantes tinham chegado há dois e três anos, estando os dois inscritos num curso de doutoramento.

Quanto ao género, o sexo feminino foi representado por mais de metade (27) dos respondentes em comparação ao sexo masculino (21). No que diz respeito à idade dos respondentes, esta concentrou-se entre os 19 e os 26 anos, sendo também 5 respondentes mais velhos, com idades de 29 a 37 anos.

Quanto ao grau dos cursos dos respondentes, havia 23 inscritos num curso de licenciatura, 17 num curso de mestrado e 3 num de doutoramento.

No último item concernente aos dados pessoais, as faculdades com mais respondentes foram a de economia e a de letras (estudos de anglística, de hispanística e de catalanística). Seguiram-se os cursos de arquitetura e os de enologia, os cursos de engenharia e os de medicina, e os demais cursos em várias áreas. As respostas dadas foram reproduzidas exatamente como foram escritas pelos respondentes e é interessante notar que a maior parte (25 em 48) escreveu o nome da faculdade ou dos cursos em espanhol, também nos casos em que o questionário foi escolhido na versão inglesa, e notam-se alguns erros, sobretudo a falta de acentuação; 15 respondentes escreveram o nome do curso ou da faculdade em inglês, tendo estes preenchido o questionário na versão inglesa; 4 respondentes escreveram o nome em catalão, e é curioso que isto sucedeu para todos os três estudantes da faculdade de direito (*dret* em catalão); e, por fim, 3 respondentes escreveram a resposta em italiano, provavelmente por saber que quem iria analisar os dados seria eu, falante de italiano.

3.3.2.1.1.2. Repertórios linguísticos

Nesta secção do questionário, quis-se recolher dados sobre os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade na URV⁵⁹. Tal como explicado no capítulo dedicado à metodologia (cf. 3.2.2.1.4.1.) e nos estudos de caso já analisados (cf. 3.1.2.1.1.2 e 3.2.2.1.1.2.), foram utilizadas as etiquetas propostas por Gazzola et al. (2016: 8) para estabelecer os critérios para a recolha deste tipo de informação linguística, que foram adaptadas a cada estudo de caso desta tese. Para este terceiro estudo de caso, as etiquetas são as mesmas do segundo estudo de caso.

⁵⁸ Uma respondente escreveu como data de chegada “23/09/2016” o que foi claramente um erro, sendo uma data posterior ao preenchimento do questionário.

⁵⁹ Por todos estes dados é de considerar-se como total o número de 47 respondentes, pois um respondente de uma universidade italiana deixou a branco toda a tabela com os dados sobre o seu repertório linguístico.

1) Línguas 1: Línguas aprendidas en el mismo momento de tu adquisición del lenguaje (es decir, las lenguas que aprendiste cuando aprendiste a hablar).

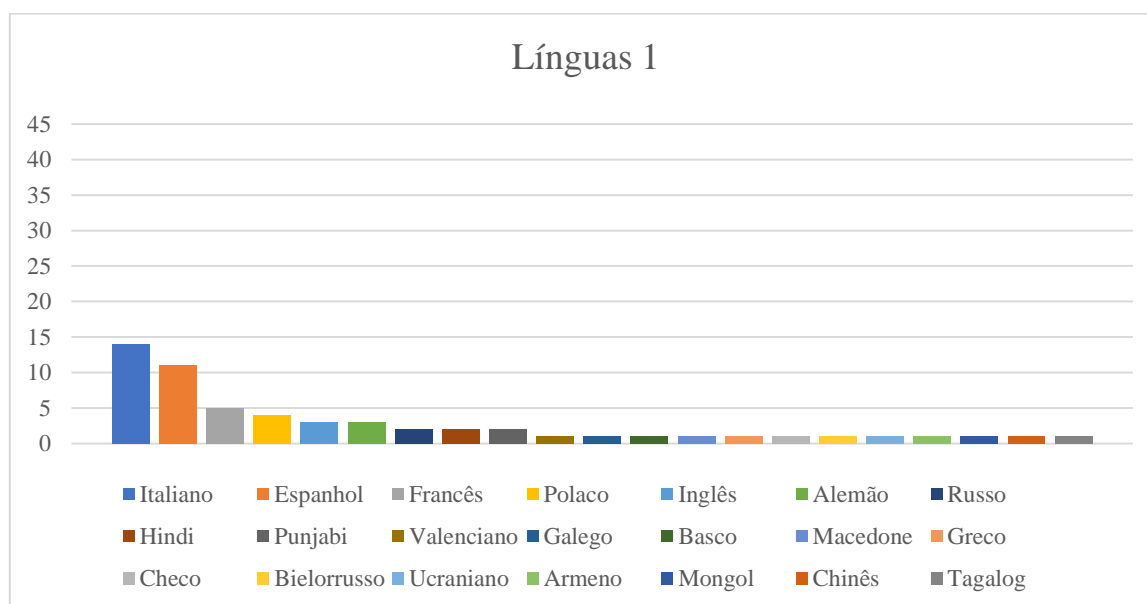


Gráfico 33. Línguas 1 dos estudantes em mobilidade.

Os dados sobre as L1 refletem os dados sobre as universidades de origem, mas com algumas discrepâncias. Antes de mais, há casos de bilinguismo, como por exemplo no que diz respeito à língua russa que é L1 junto com o ucraniano e o bielorrusso em duas respondentes; e no caso do hindi e do punjabi para os dois respondentes provenientes de uma universidade indiana. No caso do inglês é L1 para o respondente filipino, mas não o é para uma respondente texana. No que diz respeito aos 5 estudantes procedentes de outras universidades do estado Espanhol, é interessante reparar que a maioria deles afirmou ser bilingue, colocando junto ao espanhol como L1 outra língua de Espanha (galego, basco ou valenciano). Em todos estes casos, o bilinguismo deve-se ao facto de este estar presente nas nações ou nas regiões de proveniência, mas há também dois casos de bilinguismo, provavelmente familiar, pois duas respondentes afirmaram ter como L1, além do italiano, também o francês num caso e o inglês noutro caso. Mas há outro dado interessante na discrepância da comparação entre a universidade de origem e a L1, que é a mobilidade dos respondentes, isto é, o caso de uma respondente macédone que estudava numa universidade italiana, um respondente italiano que estuda numa universidade francesa, e uma respondente francesa que estuda numa universidade alemã. Trata-se, portanto, de estudantes que já se encontram em mobilidade na própria universidade de origem (por razões de estudo ou por razões pessoais) e que decidem fazer um período de mobilidade noutra universidade.

- 2) **Lenguas extranjeras:** lenguas aprendidas como lenguas extranjeras durante tu educación, en las que consideras que tienes un nivel intermedio o avanzado.

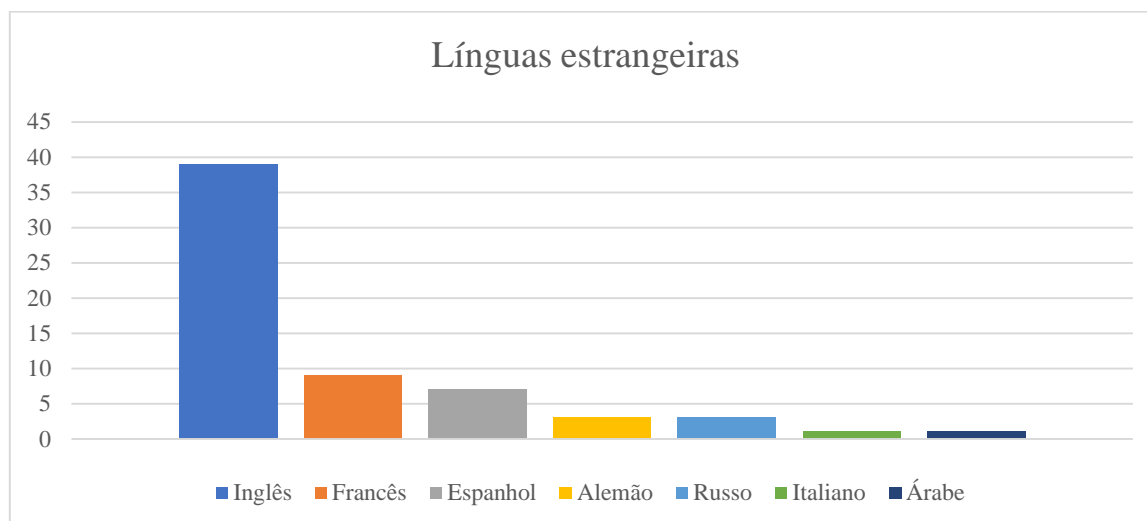


Gráfico 34. Línguas estrangeiras dos estudantes em mobilidade.

Nesta tabela nota-se que, tal como foi constatado nos outros dois estudos de caso, a língua inglesa é a mais estudada pelos respondentes. Neste caso 39 afirmam tê-la estudada, tendo nela alcançando um nível intermédio ou avançado. As outras línguas estudadas são na maioria línguas europeias, mais o árabe.

- 3) **Lenguas 2:** lenguas aprendidas en contextos de inmersión en las que consideras que tienes un nivel intermedio o avanzado. (por ejemplo, estancia prolongada en otro estado o región; periodos de movilidad).

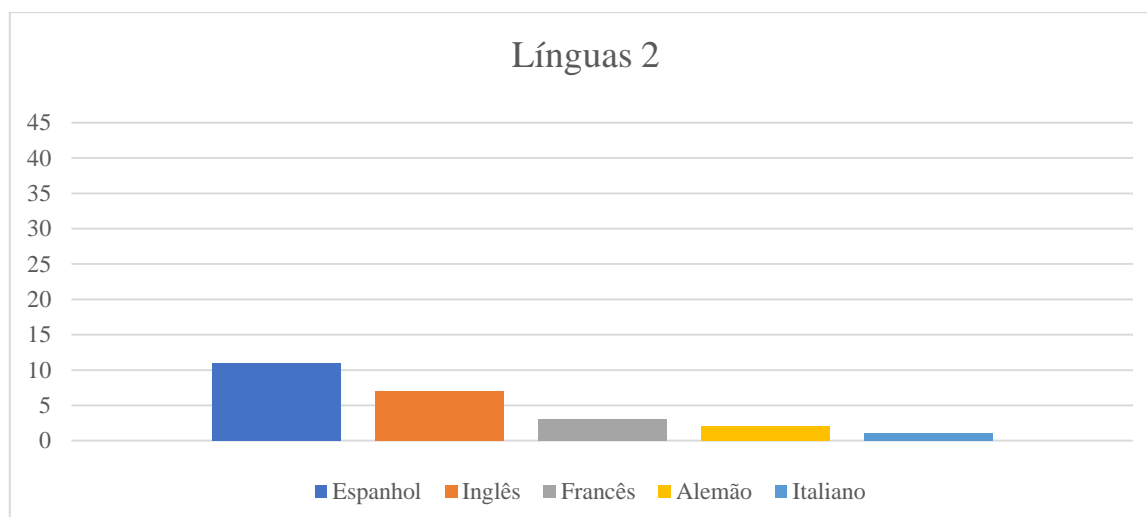


Gráfico 35. Línguas 2 dos estudantes em mobilidade.

As línguas aprendidas em contextos de imersão são apenas 5. O dado do espanhol deve-se ao facto de alguns dos respondentes já terem feito períodos de mobilidade em Espanha ou em

países hispanófonos. Alguns estudantes do mestrado, por exemplo, declararam que se tinham inscrito no curso de mestrado depois de já terem beneficiado do programa Erasmus em Espanha.

- 4) **Conocimientos básicos:** lenguas de las que tienes algunos conocimientos básicos, adquiridos durante estancias cortas o a través de cursos básicos o de otras maneras.

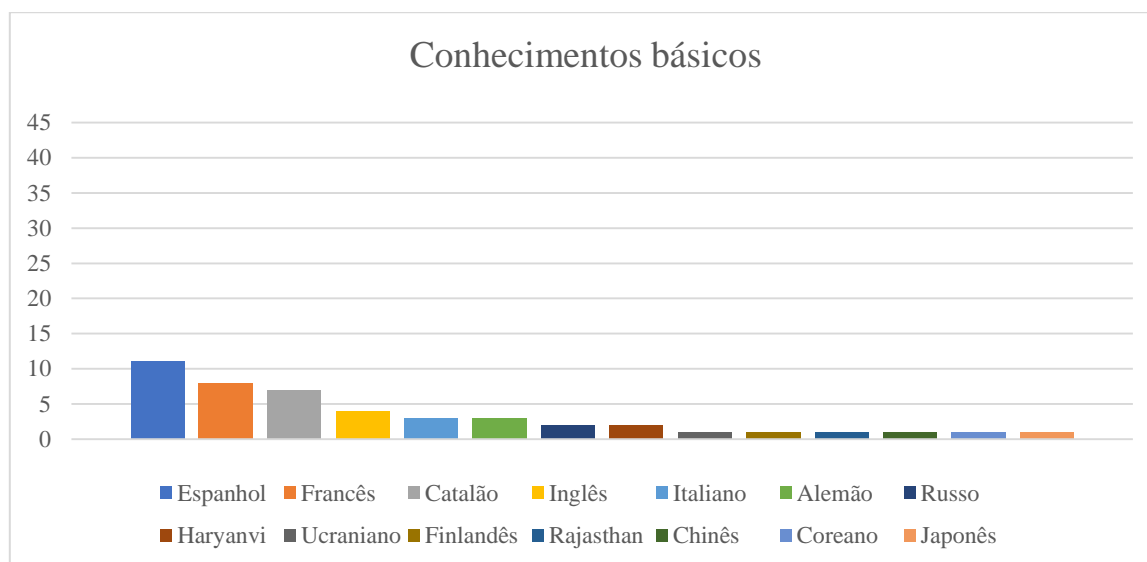


Gráfico 36. Conhecimentos linguísticos básicos dos estudantes em mobilidade.

Os conhecimentos básicos dos respondentes são bastantes, denotando talvez um interesse linguístico pela sua parte. São de ressaltar os conhecimentos de espanhol e de catalão que talvez se devam ao curso *online* que é oferecido a todos os estudantes em mobilidade antes da sua ida a Espanha.

No próximo gráfico, juntam-se todos os dados relativos aos repertórios linguísticos dos respondentes para se obter uma perspetiva abrangente dos mesmos.

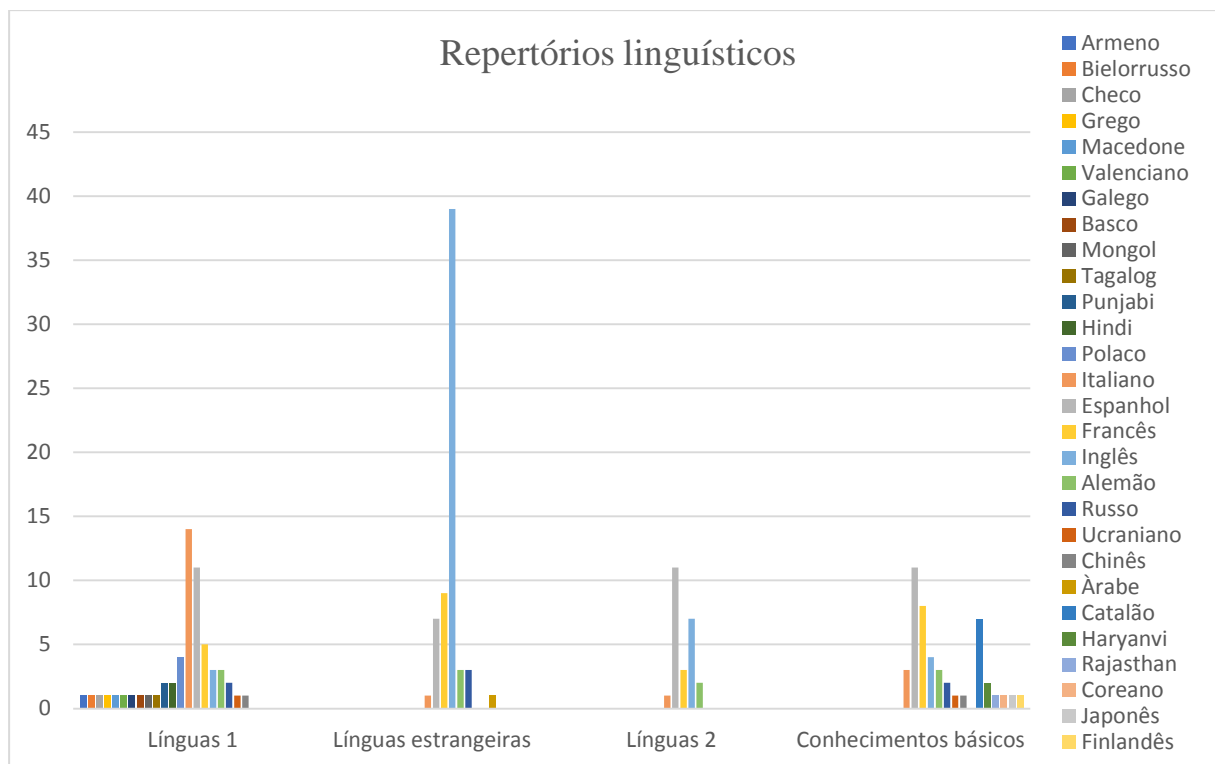


Gráfico 37. Repertórios linguísticos.

No próximo gráfico, tal como foi feito nos dois estudos de caso anteriores, são elaborados os dados para mostrar o repertório linguístico coletivo, distinguindo entre o repertório efetivo que compreende línguas faladas a um nível de L1 ou intermédio/avançado e o repertório completo que inclui também os conhecimentos básicos.



Gráfico 38. Repertório linguístico coletivo.

Neste gráfico pode ver-se que a língua mais conhecida como L1 ou ao nível intermédio/avançado é o inglês, com 42 respondentes, a quem se juntam mais 4 respondentes que sabem a língua inglesa a um nível básico, chegando-se à quase totalidade dos respondentes

(46 em 47). A língua espanhola é conhecida a um nível de L1 ou nível intermédio/avançado por mais de metade dos respondentes (28) e atinge os 39 respondentes, incluindo os que têm um nível básico. A seguir, as línguas mais conhecidas são o francês e o italiano, com cerca de um terço de respondentes. A alta presença do italiano, como vimos, é devida ao facto de ser L1 de 14 respondentes, enquanto a presença do francês nos repertórios é devida sobretudo ao facto de ser uma língua estrangeira estudada, a segunda a seguir do inglês. As línguas a seguir são principalmente as L1, à exceção do russo e do alemão que são também línguas estudadas ou de imersão. O catalão aparece apenas entre os conhecimentos básicos de 7 respondentes e representa, como veremos nas próximas respostas ao questionário, a língua mais escolhida nos cursos livres frequentados pelos estudantes em mobilidade.

Também neste estudo de caso se achou interessante elaborar dois gráficos relativos ao número de línguas conhecidas pelos respondentes, para se ter uma noção de quantas línguas já conhecem os estudantes ao chegarem no início do seu período de mobilidade. O gráfico a seguir mostra o número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.

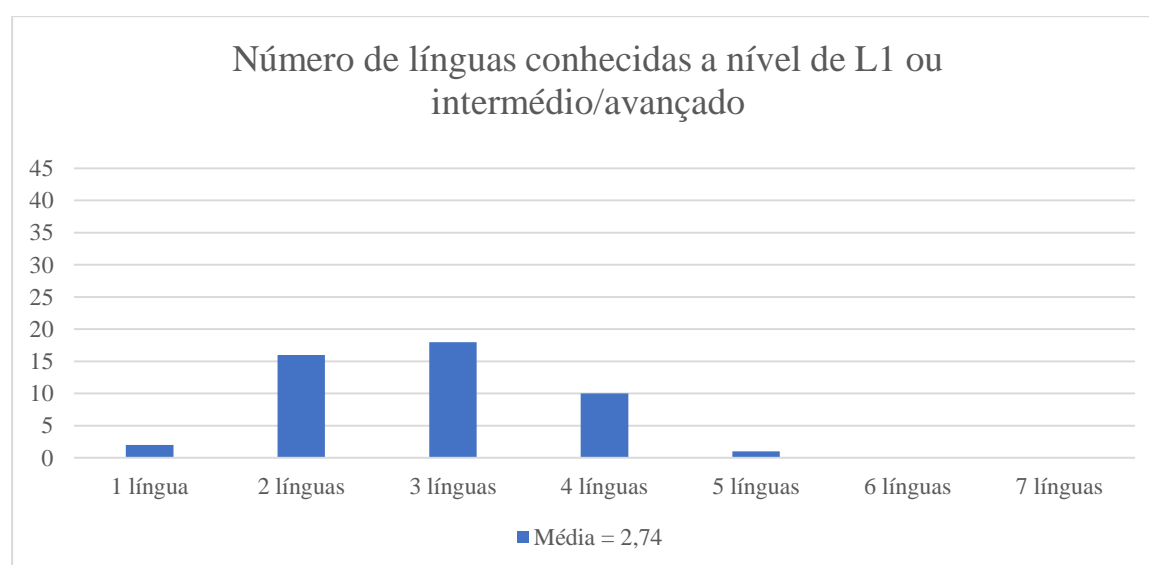


Gráfico 39. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.

No gráfico pode ver-se que a maioria dos respondentes conhece duas (16) ou três (18) línguas a nível intermédio ou avançado e 10 conhecem 4 línguas. Apenas um respondente conhece 5 línguas e dois respondentes apenas uma língua. A média total é de 2,74 línguas por respondente, que não é uma média muito alta.

No gráfico a seguir será mostrado o número total de línguas conhecidas, incluindo as línguas conhecidas ao nível básico.

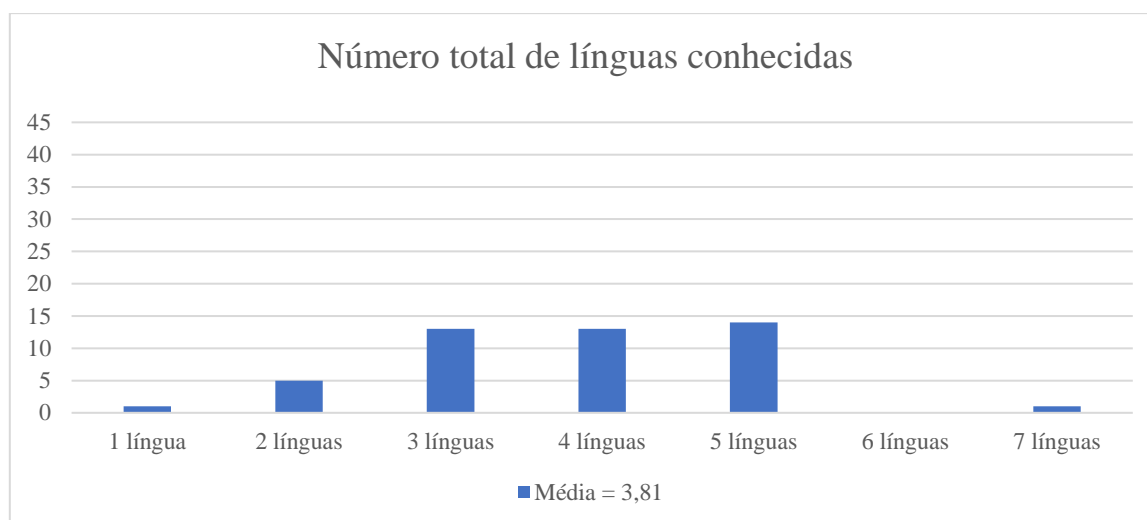


Gráfico 40. Número total de línguas conhecidas.

Adicionando as línguas conhecidas ao nível básico, os dados mudam e os respondentes parecem conhecer mais línguas: 14 respondentes conhecem 5 línguas e 13 respondentes conhecem 4, e outros 13 conhecem 3. Apenas 5 respondentes conhecem só duas línguas, e um respondente conhece apenas a sua L1 (o italiano neste caso). Outro respondente afirma, no entanto, conhecer 7 línguas. A média das línguas conhecidas, independentemente do nível, é, portanto, 3,81.

3.3.2.1.2. Perguntas comportamentais

Através das perguntas comportamentais foram recolhidos dados acerca do uso das línguas por parte dos estudantes em mobilidade e as suas escolhas relativas às línguas no ensino e na sua aprendizagem.

3.3.2.1.2.1. Línguas no ensino

São aqui reportadas as perguntas sobre quais as línguas que seriam utilizadas nos cursos escolhidos pelos estudantes em mobilidade e sobre a escolha dos cursos ao completarem/preencherem o Learning Agreement, para perceber se esta foi influenciada ou não pela língua de ensino.

- ¿Qué lenguas serán utilizadas en los cursos que has elegido para tu periodo de estudio en la URV?

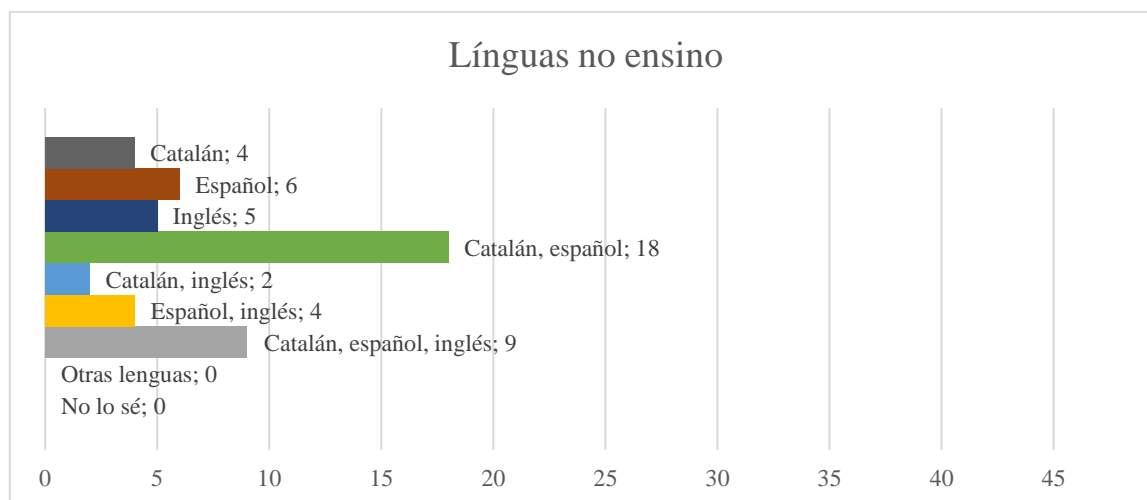


Gráfico 41. Línguas no ensino.

As respostas a esta pergunta não devem ser consideradas como totalmente verdadeiras, pois alguns respondentes, no momento em que preencheram o questionário, admitiram não ter a certeza de que as suas respostas correspondessem à realidade, afirmando desconhecer ainda quais seriam as línguas das unidades curriculares escolhidas. É de considerar também que estas respostas podem ter-se baseado em convicções não verdadeiras, isto é, por exemplo, os estudantes podem ter pensado que as unidades curriculares seriam lecionadas numa língua para depois descobrir que a língua de leccionamento seria outra, como por exemplo deixou escrito num comentário um respondente “They said (URV) some lessons are in English, but I realized when I came that is in Catalan”. Consideradas estas premissas, a combinação mais comum como línguas de ensino foi catalão e espanhol (18), seguida pela combinação das três línguas, - catalão, espanhol e inglês (9).

Dando por verdadeiros estes dados, a maior parte dos estudantes em mobilidade teria de frequentar os seus cursos em duas línguas (24 respostas) ou em três línguas (9 respostas); sendo os que colocaram apenas uma das três línguas 15. Este dado significa que os estudantes em mobilidade se encontrariam num contexto em que deveriam assistir e preparar os trabalhos e os exames em mais de uma língua. De entre as três línguas, a mais utilizada nas disciplinas dos respondentes seria o espanhol com 37 respostas, seguida pelo catalão com 33 respostas e o inglês por último com 20 respostas.

- ¿Al elegir los cursos que inseriste en tu Learning Agreement, has sido más influenciada/o por la materia o por la lengua de enseñanza? (1 = solo por la materia, 5 = solo por la lengua)

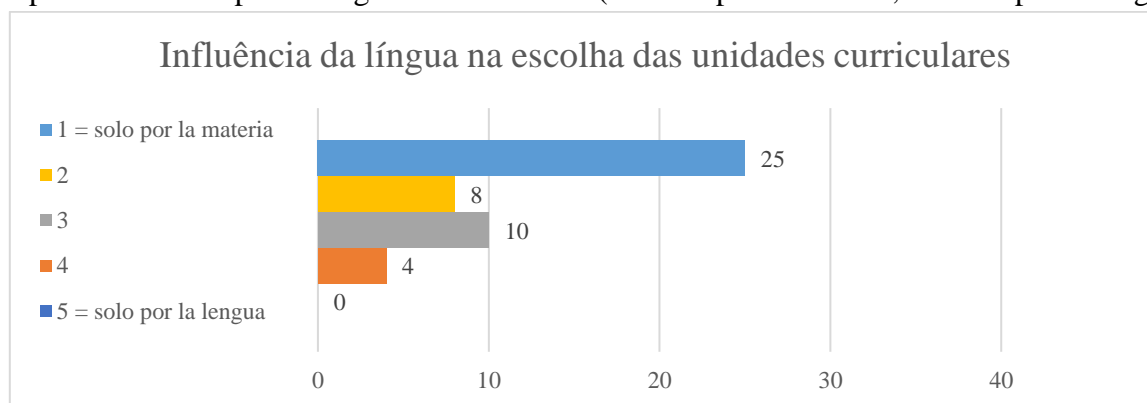


Gráfico 42. Influência da língua na escolha das unidades curriculares.

Pelas respostas dadas a esta pergunta percebe-se que a maioria dos respondentes escolheu as unidades curriculares com base na disciplina e não na língua (33 considerando as respostas 1 e 2); mas há também uma parte dos respondentes (10) que decidiu colocar-se no meio, talvez por ter tomado em consideração quer o programa da unidade curricular quer a língua de ensino, ou talvez por não ter estado sempre claro qual seria a língua de ensino, como escreveu um respondente “It was not written in which language it will be given in!”. Existe também um pequeno grupo de respondentes (4) que se posicionou mais próximo da influência da língua na escolha das unidades curriculares. É de considerar, porém, que como visto no item anterior, às vezes a língua de ensino que esperam inicialmente os estudantes não corresponde à língua de ensino que estes irão encontrar ou que esta informação não lhes é de fácil acesso. Ainda assim, as respostas a esta pergunta são importantes pois determinam uma tendência dos respondentes em não se deixarem influenciar pela língua de ensino e em escolherem o seu próprio percurso de estudos em mobilidade com base no conteúdo das unidades curriculares.

3.3.2.1.2.2. Frequência nos cursos de línguas

Com as seguintes perguntas, quis-se saber se os estudantes tinham a intenção de frequentar um curso de língua catalã ou de língua espanhola, considerando que o primeiro é oferecido gratuitamente aos estudantes em mobilidade e o segundo tem um desconto. As respostas são só as intenções dos estudantes e não correspondem às reais inscrições, mas dão uma ideia das preferências iniciais quanto à frequência em cursos de línguas.

➤ ¿Piensas asistir a un curso de catalán para estudiantes extranjeros?

☐ Sí ☐ No ¿En qué nivel? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

➤ ¿Piensas asistir a un curso de español para estudiantes extranjeros?

☐ Sí ☐ No ¿En qué nivel? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

Cursos de língua	Número de estudantes	
Ambos catalão e espanhol	11	
Só catalão	20	(7 com espanhol como L1 + 1 com espanhol e basco como L1 + 12 com outras L1)
Só espanhol	10	
Nem catalão nem espanhol	7	(1 com espanhol como L1 + 1 com espanhol e galego como L1 + 1 com espanhol e valenciano como L1 + 4 com outras L1)

Tabela 55. Intenções de inscrição nos cursos de língua.

Na tabela com as respostas dadas, vê-se que a medida de oferecer os cursos de catalão gratuitamente aos estudantes em mobilidade, reflexo da política linguística da URV, tem de facto êxito, pois 20 estudantes escolheram estudar catalão e 11 escolheram estudar catalão e espanhol, para um total de 31 estudantes que iriam estudar catalão. Os que decidiram estudar apenas espanhol foram 10, mais os 11 que decidiram estudar as duas línguas, para um total de 21 estudantes de espanhol. Portanto, também a medida de efetuar um desconto no curso de espanhol parece ter resultado, mesmo que com números inferiores em comparação ao catalão, e parece ter favorecido a promoção do multilinguismo, sobretudo nos casos em que os estudantes decidiram estudar as duas línguas durante o seu período de mobilidade. Os que optaram por não frequentar nenhum dos dois cursos de línguas foram 7, mas três destes tendo o espanhol como L1 e outras línguas de Espanha, incluindo o valenciano, que pode ser considerado uma variante diatópica do catalão⁶⁰.

Foi perguntado aos respondentes também qual seria o nível que iriam frequentar que são reportados no próximo gráfico a seguir.

⁶⁰ <https://www.ethnologue.com/language/cat> [13 de julho de 2018]

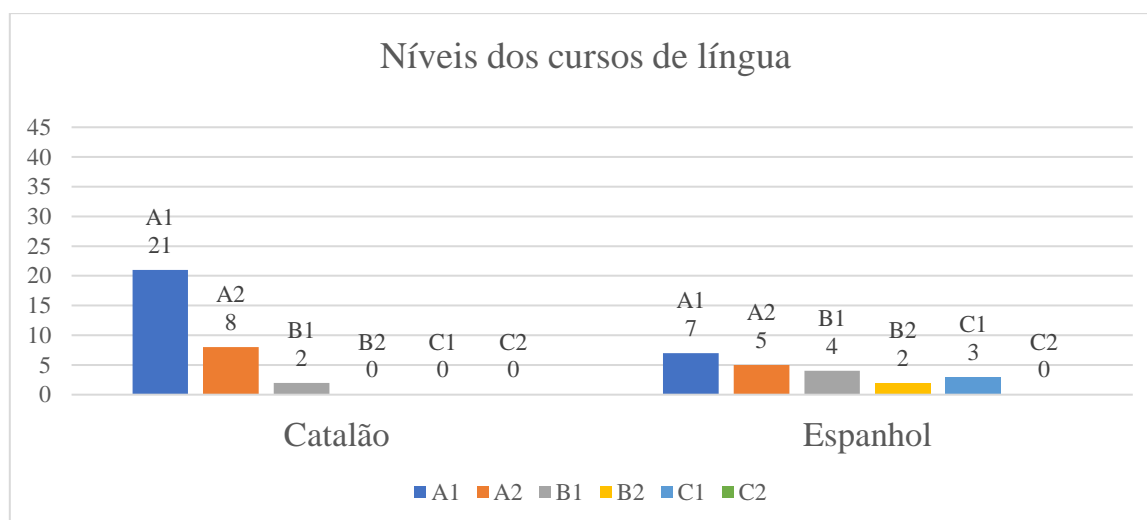


Gráfico 43. Níveis dos cursos de língua.

Quanto aos níveis dos cursos de línguas, vê-se que a maioria dos estudantes que têm a intenção de começar um curso de catalão faria um curso A1, seria, portanto, uma primeira abordagem à língua catalã; os restantes teriam um nível básico, começando cursos A2 e B1. No entanto, para os estudantes de língua espanhola a situação seria diferente, pois tratar-se-ia de estudantes de vários níveis, havendo quem se aproximasse pela primeira vez à língua espanhola, mas também quem já tivesse níveis intermédios ou avançados e quisesse continuar o estudo da língua.

3.3.2.1.2.3. Uso das línguas em vários contextos durante a mobilidade

Com o próximo item quis-se saber que línguas os estudantes em mobilidade utilizavam nos vários contextos, nomeadamente com outros estudantes, com os professores, com as funcionárias do International Centre e, por fim, no seu dia a dia, na vida fora da universidade.

➤ ¿Desde tu llegada a Tarragona con qué lenguas has entrado en contacto en los siguientes contextos?

- con otros estudiantes _____
- con los profesores _____
- en el International Centre _____
- en la vida cotidiana fuera de la universidad _____

Os estudantes responderam com a liberdade de pôr uma ou mais línguas por cada contexto. Por esta razão, decidiu-se fazer uma média ponderada para cada resposta para assim se obter as percentagens representadas no gráfico a seguir. Quando, por exemplo, um respondente escreveu “English”, a resposta foi considerada como “inglês 100%”; quando outro respondente escreveu

“catalán, castellano”, a resposta foi considerada como “catalão 50%, espanhol 50%; quando ainda outro respondente escreveu “ita, esp, eng”, foi considerado “italiano 33%, espanhol 33%, inglês 33%”, e assim por diante. Houve também casos em que um contexto foi deixado a branco; nos casos dos professores isto foi explicado pelos estudantes porque ainda não tinham tido a oportunidade de falar com professores. As respostas totais foram 46 porque um respondente deixou esta parte em branco e as respostas de outra respondente foram invalidadas por uma possível incompreensão na pergunta. A respondente em questão, cuja resposta foi invalidada, tinha espanhol como L1, inglês como L2 e catalão e alemão como conhecimentos básicos, era estudante de Nutrición y dietética, e pôs neste item a seguinte resposta:

- con otros estudiantes: italiano, polaco
- con los profesores: catalán, alemán
- en el International Centre: francés, inglés
- en la vida cotidiana fuera de la universidad: turco

Achou-se, portanto, que houve um problema de incompreensão da pergunta, pois julgam-se muito pouco prováveis as suas respostas, senão impossíveis. Considerando que a respondente tem espanhol como L1, de facto, seria estranho ela utilizar o francês e o inglês na comunicação no International Centre ou o turco como única língua do dia a dia.

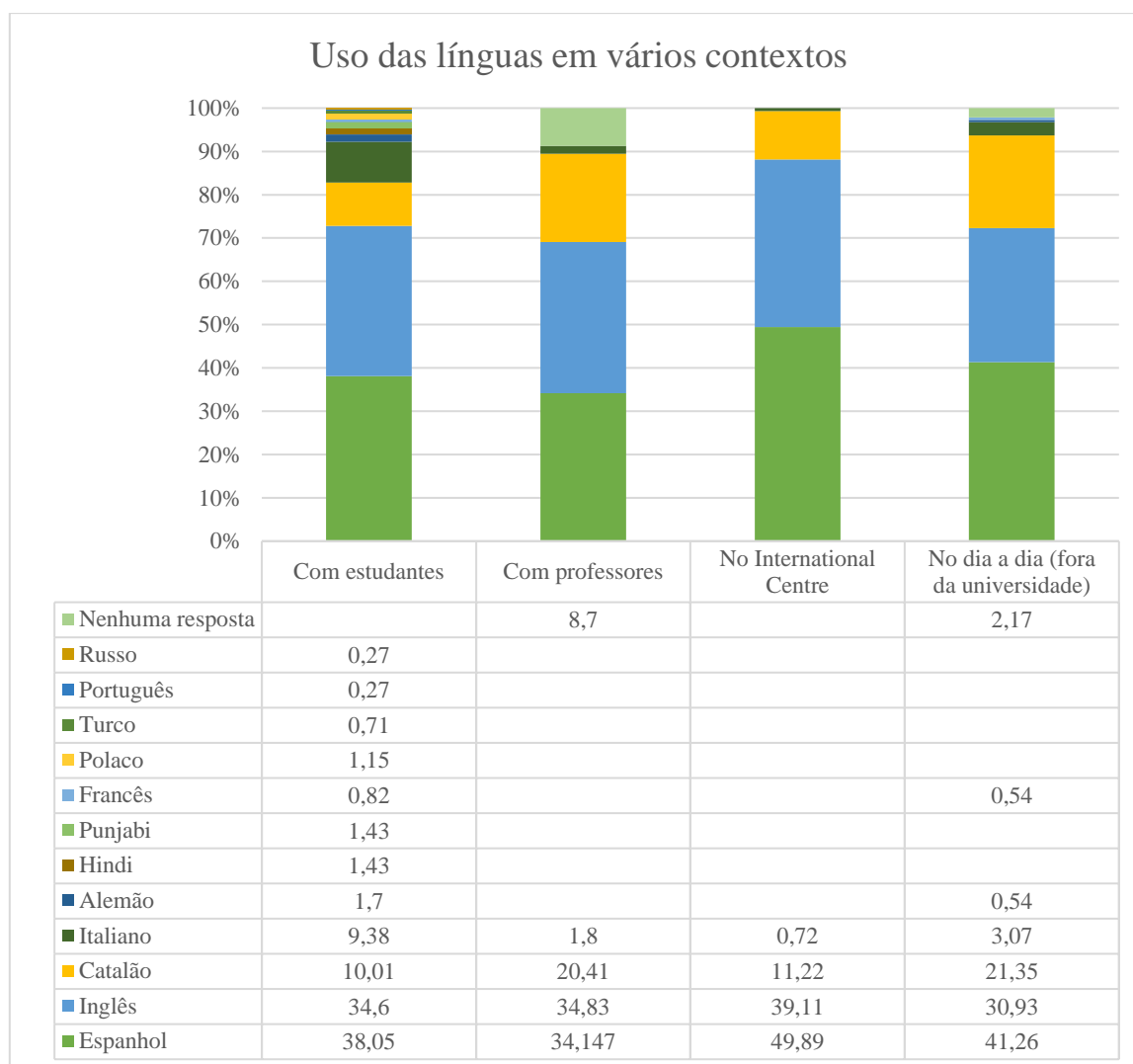


Gráfico 44. Uso das línguas em vários contextos.

Pelo gráfico pode ver-se que a língua mais utilizada pelos estudantes em mobilidade deste universo é o espanhol, representando mais de um terceiro da comunicação e aumentando a sua utilização na vida fora da universidade e sobretudo no International Centre, chegando quase aos 50% e diminuindo na comunicação com os professores. A segunda língua mais falada é o inglês com cerca de um terceiro da comunicação em todos os contextos, baixando um pouco no dia a dia e subindo no International Centre. A terceira língua mais utilizada é o catalão que constitui cerca de 15% da comunicação, mas em que é possível ver dois contextos em que é claramente mais utilizado: na comunicação com os professores e fora da universidade. No primeiro caso toma espaço ao espanhol e no segundo ao inglês. A estas três línguas, maioritariamente utilizadas, seguem-se outras 9 línguas; quase todas fazem parte dos repertórios linguísticos dos respondentes, exceto o turco. Seguindo-se às três línguas maioritariamente utilizadas (espanhol, inglês e catalão), situa-se o italiano pela alta concentração de estudantes italianos, que se mantém em todos os contextos, sobretudo entre estudantes. O alemão e o francês são ainda

utilizados na comunicação no dia a dia. Mas é na comunicação entre estudantes que se regista o número mais elevado de línguas utilizadas, nomeadamente 12 línguas, e um uso mais amplo dos seus repertórios linguísticos. O caso da língua turca é particular, pois foi inserida por dois respondentes, mesmo não constando nos seus repertórios. Um dos respondentes, em particular, durante o preenchimento do questionário, confessou-me que estava a aprender palavras e expressões através do seu relacionamento com alguns estudantes turcos. Os que não colocaram uma resposta em alguns contextos justificaram-no com o facto de ainda não terem tido contacto com os professores ou na vida fora da universidade.

3.3.2.1.3. Perguntas atitudinais

Com as seguintes duas perguntas quis-se obter informações sobre as opiniões dos respondentes sobre o multilinguismo na aprendizagem e sobre a mobilidade durante os estudos universitários.

- ¿Cómo ves para tu aprendizaje la posibilidad de asistir a cursos en diferentes lenguas en la URV? (1 = como un problema, 5 = como una oportunidad/ventaja)

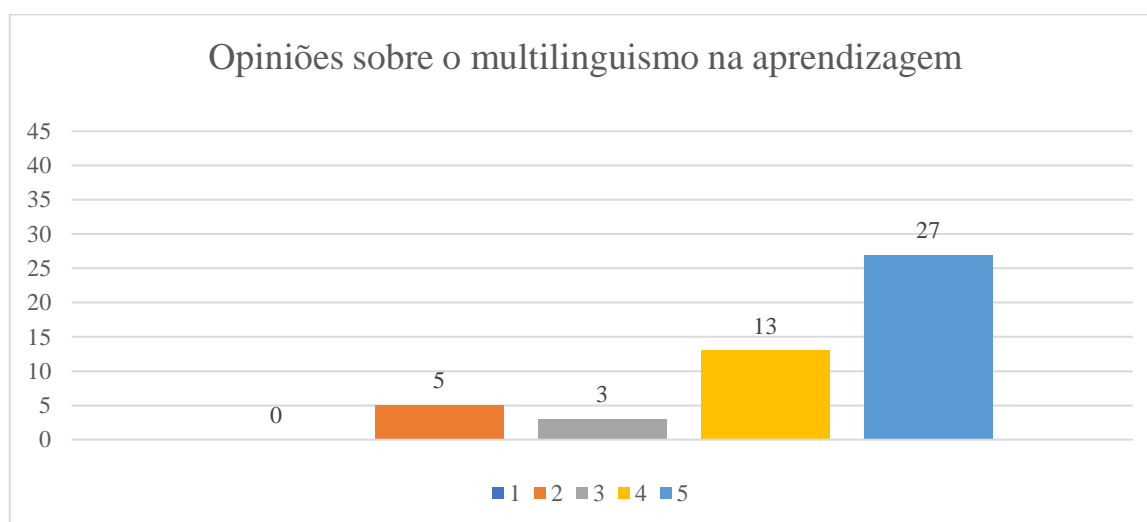


Gráfico 45. Multilinguismo na aprendizagem.

A maior parte dos respondentes (40) vê a possibilidade de frequentar cursos em línguas diferentes durante o seu período de mobilidade na URV como uma oportunidade e uma vantagem. Houve também três respondentes que se situaram no meio e um deles justificou a sua resposta da seguinte forma “Can be a really good opportunity but at first causes many problems”. Uma pequena parte dos respondentes (5) achou-a mais um problema do que uma oportunidade e um respondente (com checo como L1, inglês e alemão como LS e espanhol como conhecimento básico) quis explicar a resposta dada adicionando a seguinte opinião “I think that if it is only one or two subjects, than it is advantage, but not all my courses”. Nesta

resposta, podemos formular a hipótese de que ele queria dar a entender que ter uma ou duas unidades curriculares em espanhol ou catalão em vez de inglês seria uma vantagem, mas não o seria em todas.

➤ ¿Cómo consideras tu período de estudio en el extranjero para tu educación universitaria?
(1 = irrelevante, 5 = muy relevante)

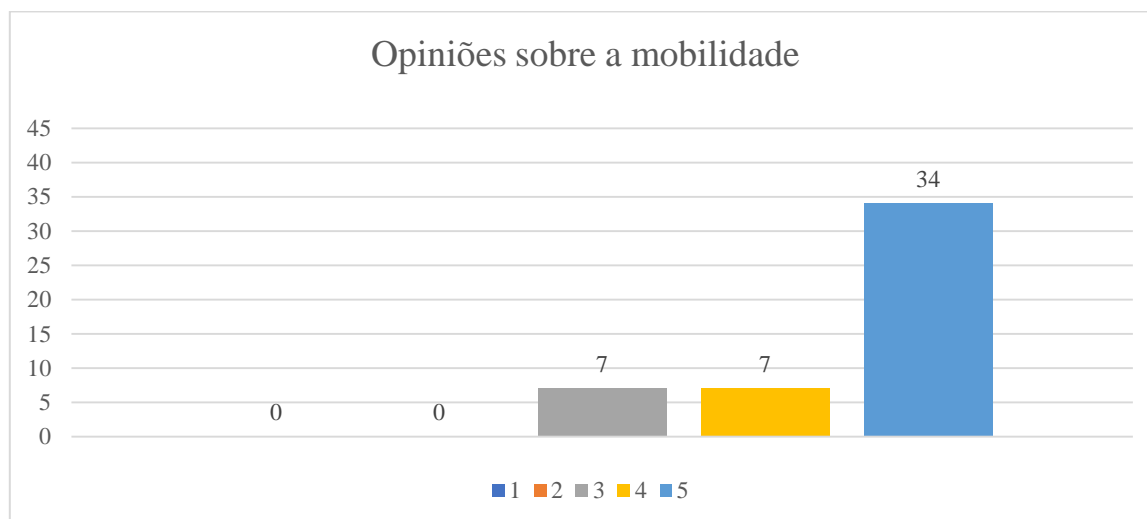


Gráfico 46. Opiniões sobre a mobilidade.

A maioria dos estudantes considerou relevante (7) ou muito relevante (34) o seu período de mobilidade para a sua educação universitária. Houve também uma parte (7) dos respondentes que se colocou no meio entre irrelevante e muito relevante.

3.3.2.2. Questionário às funcionárias

Além do questionário aos estudantes que chegavam ao International Centre, foi também submetido um questionário às funcionárias do próprio International Centre. As funcionárias que ali trabalhavam com o público eram 7, tratando cada uma mais de uma tarefa específica, mas não exclusiva. Nomeadamente, duas delas tratavam dos estudantes *outgoing*, duas delas dos estudantes *incoming* vindos de fora de Espanha, uma dos estudantes do programa de mobilidade SICUE (que compreende universidades de Espanha) e duas delas de outras questões administrativas, sendo uma delas mentora, isto é, uma figura que se dispõe a ajudar os estudantes *incoming* nas questões práticas. Todas as funcionárias que se dedicavam a uma tarefa específica tinham uma identificação que a sinalizava para que os estudantes se dirigissem facilmente à funcionária certa. Portanto, todas tinham contacto com o público, um pouco menos as últimas duas mencionadas; em qualquer caso, quando uma funcionária estava ocupada as

outras respondiam às questões dos estudantes, resolvendo diretamente o assunto ou redirecionando-os para uma colega.

A este questionário responderam 6 funcionárias, nomeadamente as funcionárias que se ocupavam de *incoming*, *outgoing*, SICUE e a mentora.

O questionário (anexo XIX) foi-lhes dado em espanhol e visava recolher informações sobre os seus dados pessoais, os seus repertórios linguísticos através de perguntas factuais e através de perguntas comportamentais sobre o uso das línguas e de várias práticas multilingues no acolhimento dos estudantes em mobilidade.

3.3.2.2.1. Perguntas factuais

3.3.2.2.1.1. Dados pessoais

Através dos seguintes itens foram recolhidas informações sobre os dados pessoais, nomeadamente a proveniência, a idade, o sexo, o grau de educação e a área de estudo.

Perguntas	Respostas
Nacionalidad / proveniencia	Española (6)
Edad	29, 31 (2), 34, 37, 43
Sexo <input type="checkbox"/> femenino <input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> no especificado	6
Nivel de estudios acabados <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> Grado <input type="checkbox"/> Máster <input type="checkbox"/> Doctorado <input type="checkbox"/> Nenhuma resposta	3 2 1
Área del título más avanzado	Administración Educación Máster estudios culturales mediterráneo (antropología / política) Máster en análisis y gestión de arte actual Publicidad - Comunicación Turismo (2)

Tabela 56. Dados pessoais das funcionárias do International Centre.

As funcionárias do International Centre (IC) da URV eram todas de sexo feminino, espanholas e em 2016 tinham entre 29 e 43 anos. No que diz respeito aos seus estudos, três são licenciadas, duas são mestres (tendo uma destas dois mestrados) e uma não colocou nenhuma resposta (tendo colocado Administración na área do grau académico). As áreas de estudo são diversas, como se pode ver na tabela, embora pertençam todas à área humanística, excetuando a administração.

3.3.2.2.1.2. Repertórios linguísticos

Aqui em seguida são mostrados os repertórios linguísticos das funcionárias do International Centre.

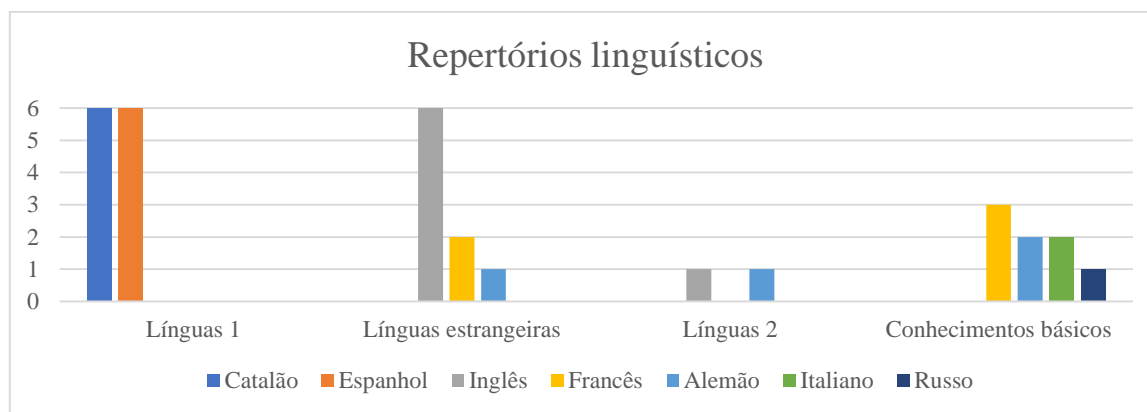


Gráfico 47. Repertórios linguísticos das funcionárias do IC.

Como se vê no gráfico, todas as funcionárias têm como L1 o catalão e o espanhol, 2 delas escrevendo-as na ordem “castellano, catalán” e 4 delas “catalán, castellano”; uma destas também quis especificar “catalán (materna), castellano (bilingüe)”.

Todas estudaram inglês e algumas delas também francês e alemão. Duas delas fizeram períodos de mobilidade no estrangeiro, tendo adquirido conhecimentos intermédios ou avançados em inglês e alemão. E, por fim, as funcionárias têm vários conhecimentos linguísticos básicos, nomeadamente francês, alemão, italiano e russo.

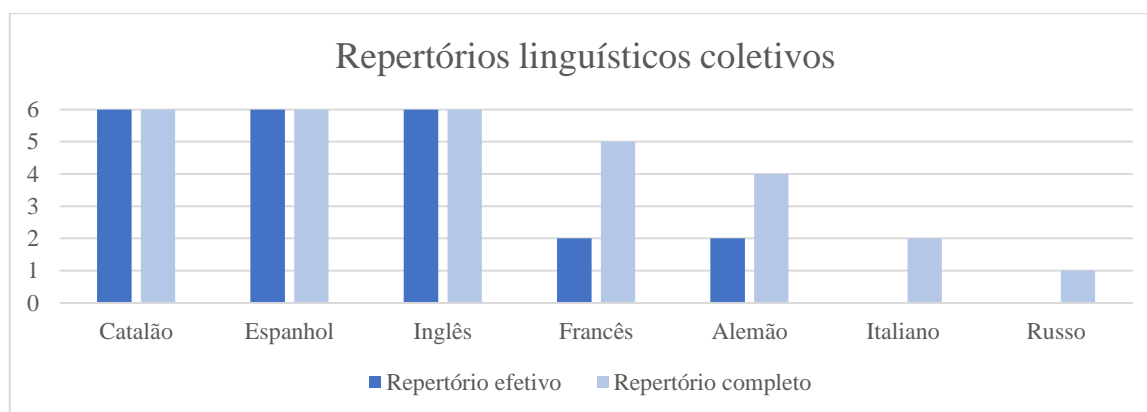


Gráfico 48. Repertório linguístico coletivo das funcionárias do IC.

Neste gráfico vê-se que todas as funcionárias têm conhecimentos ao nível de L1 ou intermédio/avançado em três línguas: catalão, espanhol e inglês (que são, como vimos, as línguas da URV). Portanto, ao nível teórico, mas também prático, todas poderiam receber os estudantes e comunicar com eles sem problemas nestas três línguas. Outras duas línguas em que os estudantes podem ser recebidos por pelo menos duas funcionárias são francês e alemão.

Aconteceu, de facto, durante o período em que eu estive no International Centre que as funcionárias pedissem ajuda entre elas na comunicação com os estudantes e uma vez foi pedida a ajuda de uma das duas funcionárias que falava francês para permitir uma comunicação mais eficaz. Outras línguas são conhecidas ao nível básico pelas funcionárias (francês, alemão, italiano e russo) o que pode ajudar, por exemplo, na compreensão de alguns termos dos documentos ou termos do dia a dia ou, ainda, em casos em que é atuada a intercompreensão, em que cada um fala uma das próprias línguas. Isto foi observado sobretudo entre as funcionárias e os estudantes italianos.

Como foi feito com os dados até aqui recolhidos acerca dos repertórios linguísticos, é mostrado no seguinte gráfico o número de línguas conhecidas por estas respondentes.

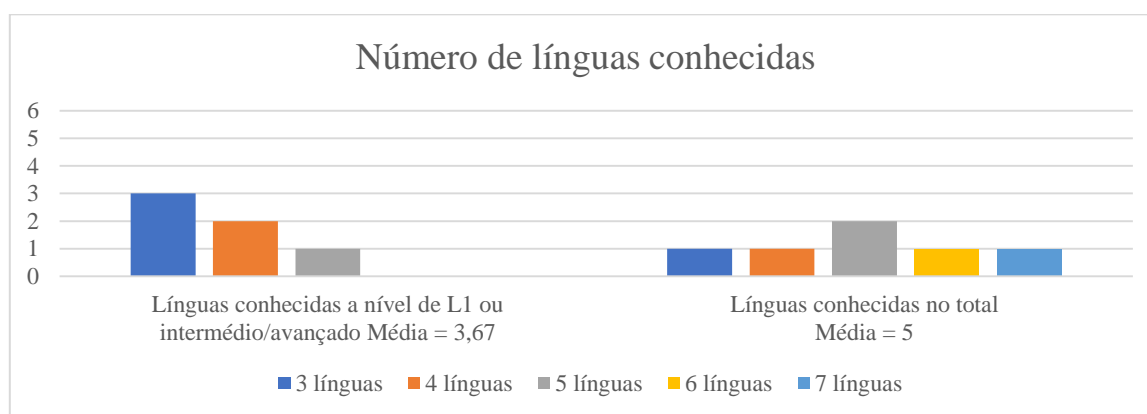


Gráfico 49. Número de línguas conhecidas pelas funcionárias do IC.

O número de línguas conhecidas pelas funcionárias é portanto relativamente alto. Todas conhecem pelo menos três línguas ao nível intermédio ou avançado, incluídas as suas L1, com uma média de 3,67. Se considerarmos na contagem todas as línguas, incluídas as línguas conhecidas a um nível básico, a média de línguas conhecida sobe para 5.

3.3.2.2.2. Perguntas comportamentais

Serão aqui mostradas as respostas às perguntas comportamentais. Com estas perguntas quis-se interrogar as funcionárias sobre quais línguas utilizam ao receberem os estudantes e quais as práticas multilingues.

- ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes lenguas cuando recibe las/los estudiantes en el International Centre? (1 = nunca, 5 = muy a menudo) ⁶¹

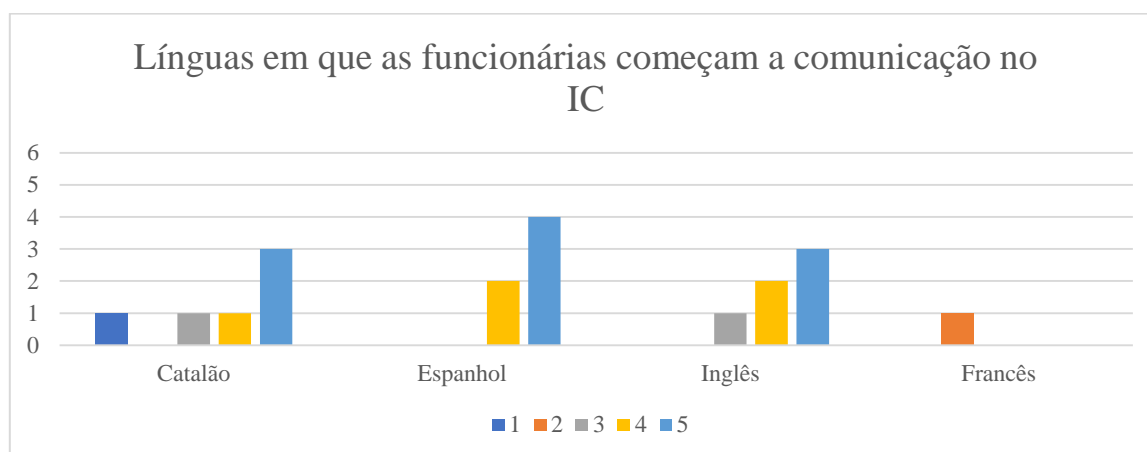


Gráfico 50. Línguas em que as funcionárias começam a comunicação.

No gráfico pode ver-se, como era também de esperar, que as línguas mais utilizadas são o espanhol, seguido pelo inglês e seguido pelo catalão com menos incidência, este último utilizado sobretudo com os estudantes *outgoing*, como explicado em duas respostas à pergunta a seguir. A única língua adicionada a estas três foi o francês, que uma funcionária disse utilizar para começar a comunicação, com uma frequência baixa (2). Se compararmos este gráfico ao gráfico número 44, podemos constatar que as línguas e as percentagens daquele gráfico correspondem grosso modo às respostas das funcionárias. O que não consta nas respostas das funcionárias é o uso da língua italiana, que, pelo contrário, foi mencionada pelos estudantes. Isto talvez possa sinalizar a presença ocasional de uma comunicação representada pela intercompreensão entre as duas partes.

- ¿De cuáles factores depende la elección de la lengua para comunicar con los/las estudiantes?

Respostas
de su provincia (urv = catalán / castellano) del grado de comprensión (int. castellano / inglés)
Del idioma en que se presentan a su llegada, del idioma en que hemos mantenido contacto a través de correo electrónico
de su procedencia. Si són estudiantes URV de movilidad outgoing, suelen usar catalán o castellano. Algunos són de nacionalidad no española y usamos inglés. Con los estudiantes incoming, mayoritariamente inglés.
depende de la lengua que use el estudiante. Me adapto a su lengua
de la lengua que utilizan ellos para dirigirse

Tabela 57. Fatores que determinam a escolha da língua de comunicação.

⁶¹ Em todos os itens daqui em diante foram colocados como extremos “nunca” e “muy a menudo”; dando-me conta só *a posteriori* que teriam sido mais adequados “nunca” e “sempre”.

A segunda parte da pergunta quis saber quais os fatores que determinam qual a língua utilizada. Das respostas dadas percebe-se que as funcionárias se adaptam à língua do estudante que estão a receber e que a língua depende da língua em que os estudantes começam a conversação ou em que tiveram contactos prévios por email. A adaptação à língua dos estudantes pode constatar-se também nas gravações que foram feitas e que são apresentadas na próxima secção deste capítulo. Ver-se-á, por exemplo, uma mudança da língua depois da saudação inicial, quando o estudante começa a falar e a funcionária se adapta à língua escolhida pelo estudante para comunicar.

- ¿En qué lenguas empiezan la conversación los/las estudiantes que vienen al International Centre (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

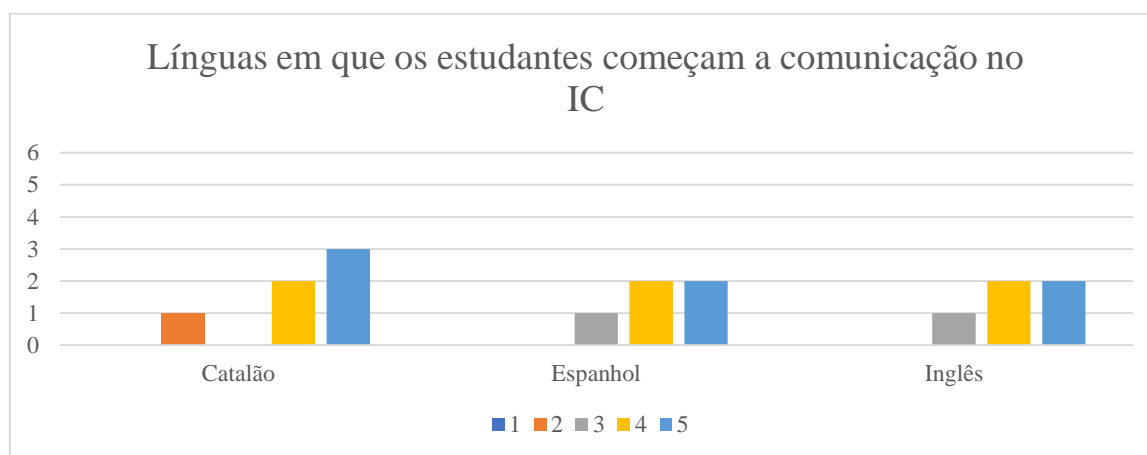


Gráfico 51. Línguas em que os estudantes começam a comunicação.

É de referir aqui que os estudantes a que se dirigem tanto são *incoming* como *outgoing*; por esta razão há respostas opostas. Por exemplo, a funcionária que trata dos estudantes *outgoing* colocou “catalán 5” e nenhuma outra língua, outra funcionária, pelo contrário colocou “catalán 2” e “5” em espanhol e inglês. Em geral parece que as três línguas são muito utilizadas pelos estudantes, pois as três obtiveram pontuação 4 e 5 nas respostas.

- ¿Con qué frecuencia la conversación entre usted y los/las estudiantes se desarrolla en más de una lengua? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

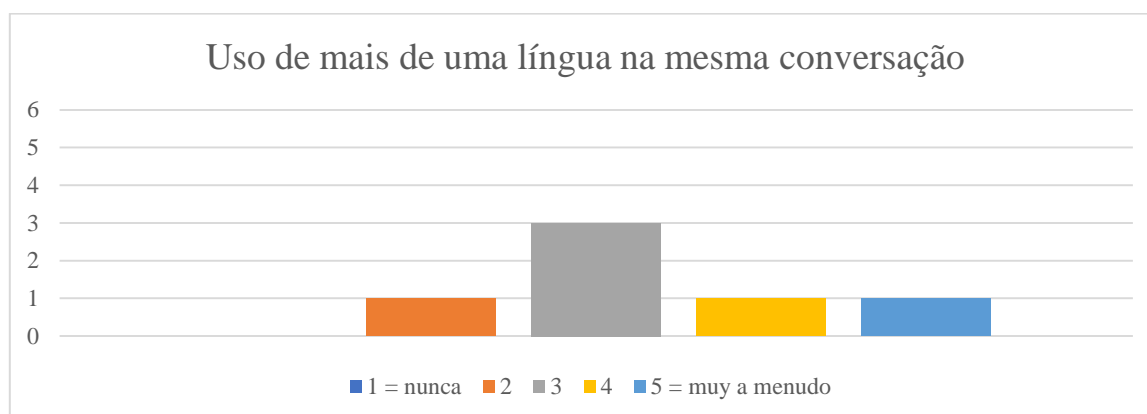


Gráfico 52. Uso de mais de uma língua na mesma conversação.

Pelas respostas dadas parece que o desenvolver uma conversação utilizando mais de uma língua é muito frequente por duas respondentes e pouco frequente por uma. Metade delas situaram-se no meio: nem muito frequente nem pouco.

- ¿Con qué frecuencia no existe una lengua en común/compartida entre usted y los/las estudiantes? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

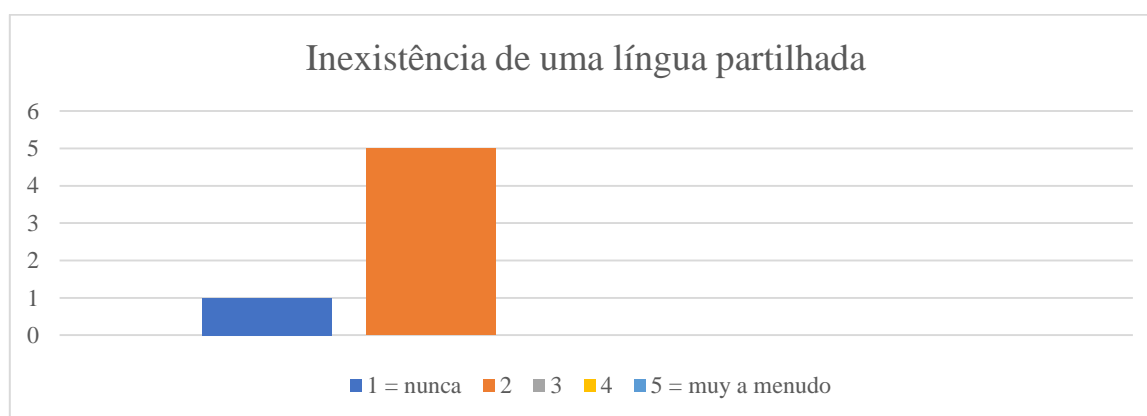


Gráfico 53. Inexistência de uma língua partilhada.

- ¿Y qué hace en estas situaciones?

Respostas
sonreír, gesticular, mostrar web
intentar comunicarme com gestos o imágenes
reccorir a la ayuda de alguna compañera
intentamos entendernos en inglés o gestualmente. Usamos traductores web y mucha voluntad
language no verbal, mapas, imágenes en internet

Tabela 58. Remédios utilizados quando não existe uma língua partilhada.

As respostas dadas sinalizam que o facto de não haver uma língua em comum entre as funcionárias e os estudantes é muito raro. Os recursos utilizados pelas funcionárias são

maioritariamente o uso da comunicação gestual, a ajuda da internet através de imagens e mapas ou num caso através de ferramentas de tradução automática e num outro caso a ajuda de uma colega.

- ¿Con qué frecuencia la conversación entre usted y los/las estudiantes falla por completo, sin alcanzar la comprensión recíproca? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

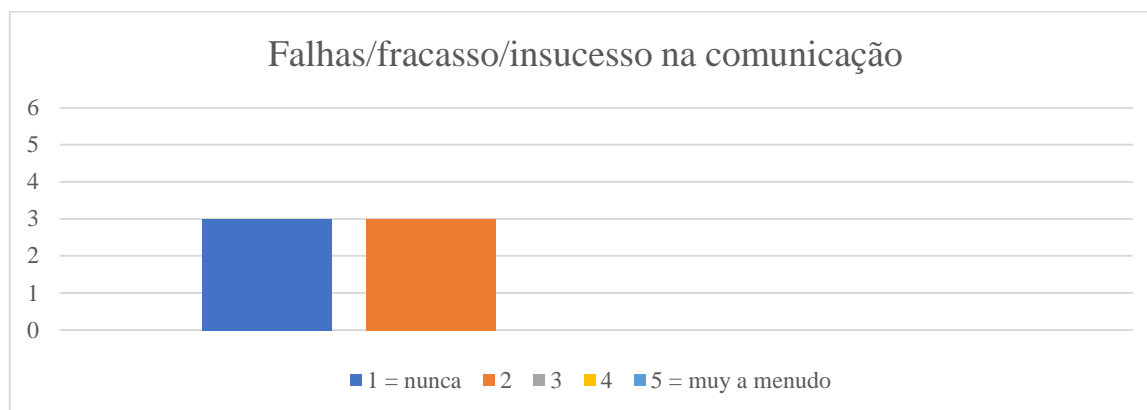


Gráfico 54. Falhas na comunicação.

As respostas dadas indicam que nunca ou com muito pouca frequência acontece que a comunicação entre as funcionárias e os estudantes falha por completo, sem que as duas partes consigam alcançar a compreensão recíproca.

- ¿Con qué frecuencia en las conversaciones entre usted y los/las estudiantes son utilizados los siguientes recursos y/o estrategias para mejorar la comprensión recíproca? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)
- Intercomprensión entre lenguas similares, de la misma familia lingüística (por ejemplo, usted habla castellano y el estudiante habla italiano)

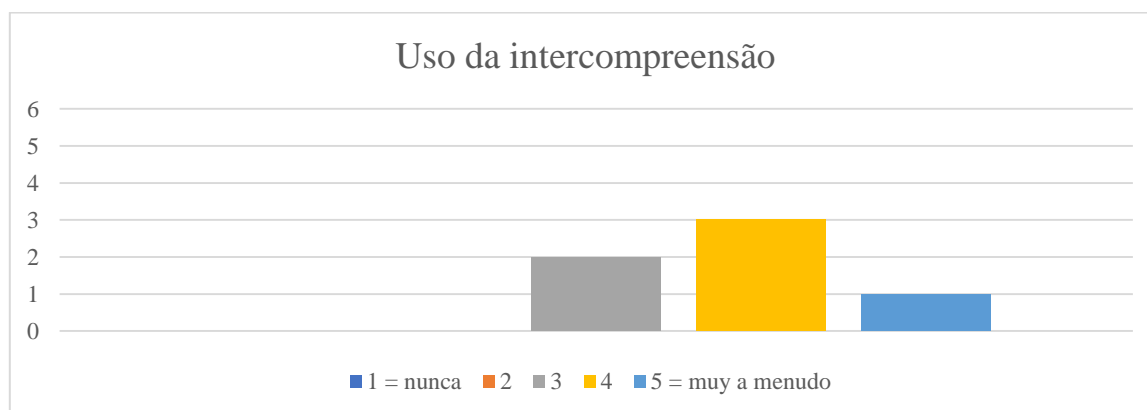


Gráfico 55. Uso da intercompreensão.

- *Code-mixing*, o sea la inserción de palabras de otros idiomas (por ejemplo, I don't know where the clases are, but he told me that I could ask aquí)

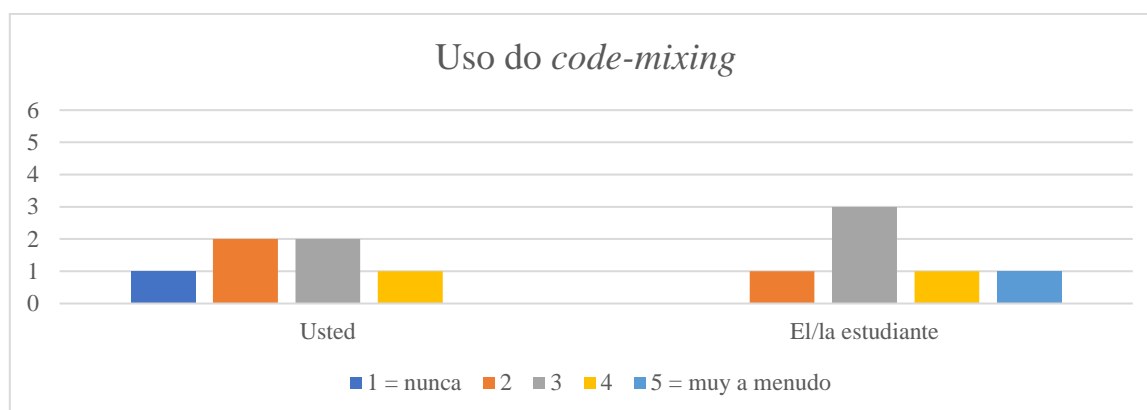


Gráfico 56. Uso do code-mixing.

- *Code-switching*, o sea cambiando dos o más lenguas en la misma conversación (por ejemplo, Yo no sé dónde están las clases, but he told me that I could ask here)

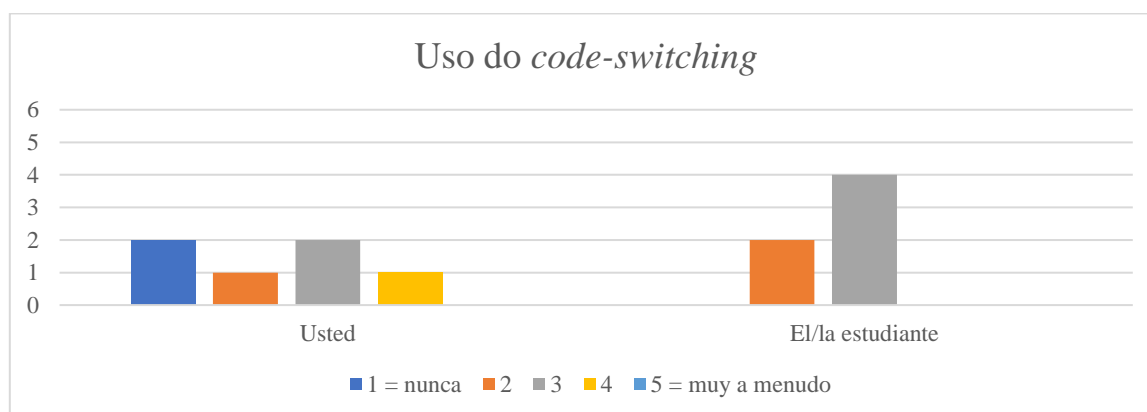


Gráfico 57. Uso do code-switching.

- Utilización de otros medios:
o Lectura de textos escritos cuando hay incompreensión oral

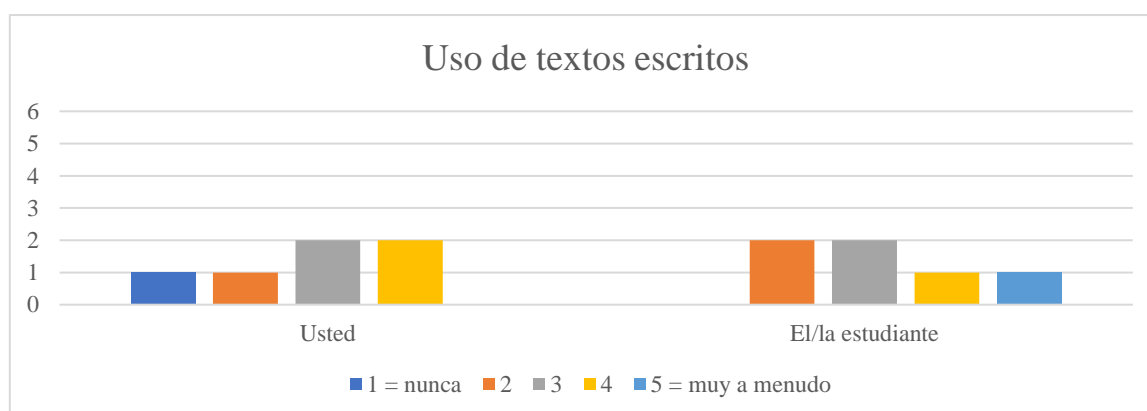


Gráfico 58. Uso de textos escritos.

o Medios informáticos (es. Google Translate)

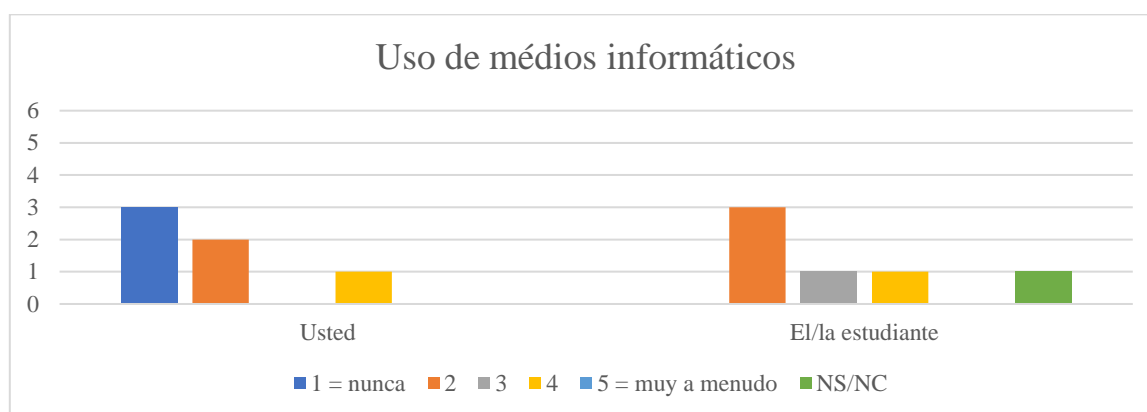


Gráfico 59. Uso de médios informáticos.

o Gestos

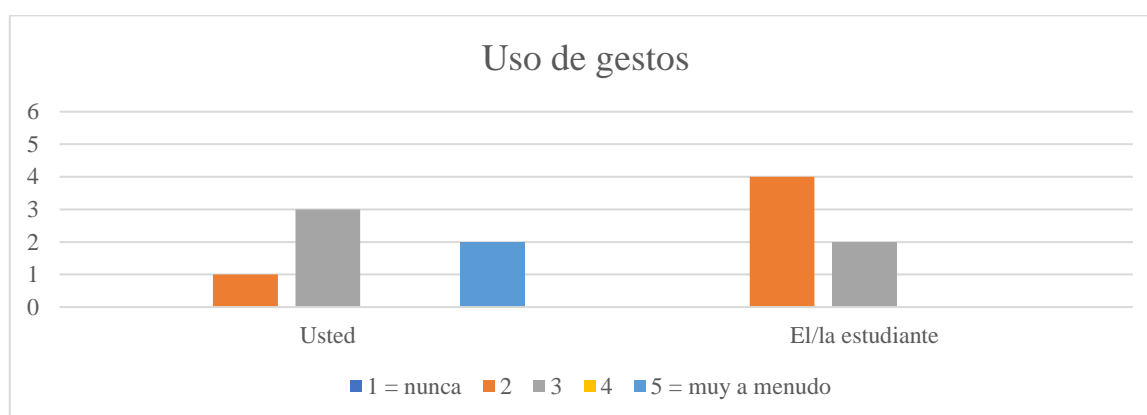


Gráfico 60. Uso de gestos.

As respostas dadas pelas funcionárias indicam, pelo menos nas suas perceções, que os estudantes são quem utiliza mais as práticas linguísticas ou outros meios para ajudar à compreensão na comunicação, à exceção dos gestos que parecem ser utilizados mais por elas próprias. A prática multilingue mais utilizada parece ser a intercompreensão, utilizada pelos dois atores na comunicação. Entre o *code-mixing* e o *code-switching* o primeiro parece ser mais utilizado, sobretudo pelos estudantes que parecem utilizar menos o *code-switching*, enquanto que para as funcionárias a situação permanece quase invariável. De entre a utilização de outros meios, os gestos parecem ser os mais utilizados pelas funcionárias, seguidos pelo recurso a textos escritos, seguindo-se por último o recurso a ferramentas informáticas. No entanto, os estudantes, em caso de incompreensão, parecem preferir o recurso a textos escritos, seguido pelas ferramentas informáticas e, por último, os gestos.

3.3.2.3. Observação: reunião de boas vindas

O International Centre organiza nas primeiras semanas de setembro reuniões semanais para o acolhimento dos estudantes *incoming*, que são chamadas *welcome meeting*. Durante a minha estadia em Tarragona participei como observadora numa destas reuniões, mais especificamente na reunião de 8 de setembro de 2016. Trata-se de reuniões que acontecem numa sala dotada de computadores em cada lugar e em que participam em média uns 40 estudantes e três funcionárias do International Centre.

Os estudantes têm de se registar antes do início da reunião e são-lhes dados documentos. A comunicação no ato do registo/inscrição ocorre principalmente em inglês e a todos os estudantes *incoming* são dados documentos em inglês, exceto aos estudantes do programa SICUE das universidades espanholas, a quem são dados documentos diferentes em espanhol.

Durante a reunião a que eu assisti, depois das primeiras frases de boas vindas ditas em espanhol e em inglês, as funcionárias pediram em espanhol aos estudantes para abrirem uma página *web* da URV que está escrita em catalão e de abrirem a ligação ao guia “International student's survival guide” que está escrito em inglês. O resto da apresentação acompanhou as páginas do guia e as línguas utilizadas pelas funcionárias para a comunicação foram o inglês e o espanhol. Mais especificamente uma das duas funcionárias explicou e deu informações em espanhol e uma outra funcionária traduziu para inglês o que foi dito, acontecendo também que as comunicações fossem dadas primeiro em inglês e depois traduzidas para o espanhol, continuando-se a seguir a informação no guia em inglês. É interessante sinalizar aqui também que a comunicação entre as três funcionárias ocorreu principalmente em catalão.

Do ponto de vista das práticas multilingues e de ativação da competência multilingue, podemos considerar este um caso em que a competência multilingue dos estudantes recém-chegados é ativada e estimulada, pois a compreensão das informações acontece, por um lado, através de um guia escrito em inglês que estes acompanham no computador e, por outro lado, pelas explicações feitas pelas funcionárias em inglês e em espanhol.

Os assuntos tratados durante a reunião versaram sobre a documentação necessária à chegada à URV e ao regresso à própria universidade, o calendário do ano letivo, os serviços da universidade, incluindo os serviços do Servei Lingüístic, informações sobre o alojamento e informações gerais sobre a vida em Tarragona. As informações linguísticas que foram dadas diziam respeito à língua de ensino dos cursos e os estudantes foram aconselhados a tomarem em consideração qual a língua de ensino pretendida no momento em que decidiam as unidades curriculares a frequentar e de falarem com o próprio tutor da URV porque, além dos cursos em espanhol, a maioria dos cursos são lecionados em catalão. Outra informação linguística disse

respeito aos cursos livres oferecidos pelo Servei Lingüístic. As funcionárias lembraram que os cursos de catalão são gratuitos, os cursos de espanhol têm um desconto e os demais cursos de línguas têm um preço sem desconto. Aconselharam os estudantes a lá irem para fazer o teste de diagnóstico para saber em que nível poderiam frequentar os cursos.

No final da reunião foi pedido aos estudantes para preencherem um questionário *online* da universidade que estava disponível em inglês e espanhol. Durante o preenchimento as funcionárias iam passando pelas filas, caso os estudantes precisassem de ajuda. Nas conversações a que eu assisti, a comunicação entre as funcionárias e os estudantes desenvolveu-se em inglês ou em espanhol. Houve também um caso interessante em que um grupo de estudantes italianos se dirigiu à funcionária em italiano e ela respondeu em espanhol, havendo intercompreensão entre os interlocutores.

Por último, foi deixado espaço a um representante da associação AEGEE que apresentou um vídeo sobre as atividades da associação e quer o vídeo quer a sua comunicação foram em inglês.

3.3.2.4. Gravações

Durante as duas primeiras semanas de setembro de 2016, em que se desenvolveu este estudo de caso, foram feitas várias gravações de conversas entre as funcionárias e os estudantes no International Centre. Mais especificamente, foram feitas 9 gravações com um total de 65 minutos e 18 segundos, com uma média de pouco mais de 7 minutos cada. As gravações envolveram 4 funcionárias e 12 estudantes. As funcionárias interessadas foram as duas que tratavam de acolher os estudantes *incoming*, uma das duas, daqui em diante chamada F1, que fez parte de 6 gravações e a outra, F2, que tomou parte em 3 gravações; a funcionária que trata dos estudantes do programa SICUE, aqui chamada F3, e a funcionária mentora, F4, que responderam aos estudantes enquanto F1 e F2 se encontravam ausentes. Dos 12 estudantes envolvidos nas gravações, 7 eram italianos e serão aqui identificados como E1IT, E2IT, E3IT, E4IT, E5IT, E6IT e E7IT; os sete provinham de universidades italianas. Outros dois estudantes são de origem indiana, com L1 hindi e punjabi e são aqui identificados como E8HP e E9HP; uma outra estudante arménia, aqui identificada como E10AR; uma estudante proveniente de uma universidade italiana e de origem macédone, aqui identificada como E11MA; e uma estudante francesa de uma universidade alemã, E12FR.

A todos os estudantes, antes da gravação, foi dado um formulário de consentimento, em espanhol (anexo XX) ou em inglês (anexo XXI).

Todas as gravações foram transcritas e analisadas. Aqui são mostrados alguns exemplos que são reunidos em três grupos: um primeiro grupo com as saudações e os processos de como as

funcionárias e os estudantes, nos primeiros momentos da conversa, decidem tacitamente qual a língua que irão utilizar; um segundo grupo com várias práticas multilíngues, como o uso do *code-mixing* e do *code-switching* e a intercompreensão e, por fim, um terceiro grupo que mostra o tipo de inglês e de espanhol utilizado por falantes que não os têm como L1 e se e como isto afeta ou não a compreensão recíproca.

1) As saudações e a escolha da língua

(11) F2: Hi

E1IT: Hola ¿puedo hablar inglés?

F2: (acena com a cabeça)

E1IT: I arrived yesterday in Tarragona and today is the starting day for lessons but I don't know what's my hours school school hours

F2: What's your name?

Neste excerto, o estudante, embora a funcionária o tivesse cumprimentado com “Hi”, pediu em espanhol se podia falar em inglês e a conversação passou para o inglês. É interessante aqui que o estudante tivesse aprendido a breve frase em espanhol como forma educada de pedir a autorização para utilizar uma língua que não é a língua local.

(12) F1: ¿Qué tal? Hola

E2IT: Hello

F1: Hello

E2IT: I came here just to because I cannot yet register to my courses because I have problems with the delay

Neste excerto a funcionária começou a conversa em espanhol, mas o estudante, que evidentemente preferia comunicar em inglês, passou ao inglês e a funcionária adaptou-se sem problema prosseguindo a comunicação na língua escolhida pelo estudante.

(13) F4: Hola bon dia

E8IT: Bon dia I'm [nome] I have just arrived here for the Erasmus project could I ask you / something?

F4: Yes / did you arrive today?

E8IT: Yesterday afternoon

Neste caso, a estudante respondeu ao cumprimento em catalão da funcionária e passou ao inglês, fazendo com que a funcionária também se adaptasse à língua escolhida pela estudante.

(14) F1: Hola ¿qué tal?

E8IT: Hi

F1: ¿Cuál es tu nombre?

E8IT: [nome apelido]

F1: [apelido] vale / voy a mirarlo

A mesma estudante do excerto anterior começou a conversa com outra funcionária que, por sua vez, começou por cumprimentá-la em espanhol, continuando o resto da conversa nesta língua, embora a estudante a tenha cumprimentado em inglês, mostrando aquela não se adaptar à língua escolhida pela estudante. O resto deste diálogo é analisado no próximo reagrupamento e ver-se-á que a situação ficou invariável, com a estudante a preferir o inglês e a funcionária a comunicar em espanhol.

(15) E9HP: Ok thank you

E10HP: Thank you

F1: You're welcome adiós

E9HP: Adiós

F1: Adiós

E10HP: Adiós

Este é um caso em que ao final duma conversa ocorrida toda em inglês entre uma funcionária e dois estudantes da Índia, no momento da despedida a funcionária passou ao espanhol e os estudantes acolheram o convite a mudar de língua e despediram-se em espanhol.

(16) E11MA: Hola

F1: Hello

E11MA: Vine a traer mi visado porque vivo soy de Macedonia pero vivo en Italia así que

F1: Sí sí sí sí sí que hablamos en la reunión ¿no?

Neste último caso, a funcionária efetuou uma mudança de língua nos cumprimentos, com respeito à língua escolhida pela estudante, mas depois de ela ter dito a primeira frase em espanhol, também passou a ser esta a língua de escolha da estudante.

2) Uso de práticas multilingues: *code-mixing*, *code-switching* e intercompreensão

(17) F2: But since the academic course has already begin and you are studying

E1IT: Ingegneria chimica

F2: Yes eh the faculty of chemical engineering is here

E1IT: Ok

F2: Is in front of this office so

Neste caso, no meio da conversação em inglês o estudante referiu-se ao próprio curso de estudos na sua denominação original em italiano, provavelmente assumindo que a funcionária o ia perceber. E de facto o uso do nome em italiano não afetou a comunicação e a funcionária repetiu-o em inglês na frase seguinte.

(18) F1: But I will I I need to know your name

E2IT: Yes

F1: First of course (ri-se)

E2IT: [nome apelido]

F1: Vale [nome errado] [nome correto]?

E2IT: Yeah

F1: Vale ok / ok which who is your your mobility coordinator here?

E2IT: Ehm

F1: Tell me please

E2IT: [nome] of bio biotecnologia

F1: Ah [apelido]?

E2IT: Yes

(...)

F1: you have to arrange with your (?) number because this way you can check the language of instruction the content of the subjects no?

E2IT: Mm mm

F1: All the instruction you will need to make clear no? your learning agreement here no?

E2IT: Mm mm

F1: Is one thing. Once you have arranged your learning agreement you have to see again [nome da coordenadora]

E2IT: Yeah to sign the learning agreement

F1: Exactly the learning agreement then (?) she's going or you're going to do to go to police station ai sorry to secretaría

E2IT: Sì

F1: And register your subjects

(...)

E2IT: That's it? / And another question

F1: A ver (ri-se)

E2IT: About the NIE

F1: Sí

E2IT: 'Cause I've heard about it but I'm not really sure if I really have to do it or

No excerto acima vê-se como a funcionária e o estudante utilizaram palavras e expressões em espanhol (*vale, sí, a ver, secretaría, no* no final da oração) ou em italiano (*sì, biotecnologia*) dentro do discurso em inglês. Neste caso o uso do *code-mixing* não afetou a comunicação por serem os dois interlocutores falantes de línguas românicas e por as palavras serem de fácil compreensão recíproca. Também neste caso, como no anterior, nota-se que o estudante pronunciou o nome do curso de estudo em italiano.

(19) F1: Bueno [data de nascimento] ok

E3IT: Todo todo maiu

F1: ¿Está todo ok?

E3IT: ¿Todo grande? ¿Todo grande?

F1: Sí sí sí

E3IT: Ok

F1: Sí capital

E3IT: Tiene que tener todo grande

F1: Sí capital letters sí

E3IT: Sí sí capital

F1: Todo grande y los guiones también diez guion

(...)

E3IT: Porque he mirado que esto es muy importante el modelo porque

F1: Sí sí sí exacto

E3IT: Está la materia de exame y tengo que hacer calque calque exame un par de exame en modelo

F1: Sí sí sí lo sé no te preocupes lo hacemos ya hoy

E3IT: ¿Quindi mañana? Ok

F1: Mañana veinticuatro horas ya puedes

Na primeira parte do excerto a estudante queria dizer à funcionária que as letras tinham de estar escritas em maiúsculas, mas provavelmente não tinha a certeza de que maiúsculo existisse em espanhol, pois hesitou pronunciá-lo e acabou por simplificar a comunicação dizendo que tinha de estar “todo grande”. Por outro lado, a funcionária preferiu utilizar uma expressão inglesa *capital letters* para facilitar a compreensão. Na segunda parte do excerto a estudante utilizou uma palavra italiana de uso muito frequente *quindi* que corresponderia a “portanto” e tentou adaptar à pronúncia espanhola o adjetivo indefinido italiano *qualche* pronunciando-o “calque” que corresponde a “alguns”, além disso pronunciou “exame” em lugar de “examen”.

A presença da influência da língua italiana não afetou em nenhuma forma a comunicação entre a estudante e a funcionária.

(20) E4IT: ¿Y no puedes asignar?

F3: Quieres que te lo firme igualmente aunque

E4IT: Sí cé ¿puedes firmar a lado?

F3: ¿Quieres que te lo firmamos aquí?

E4IT: Sí sí

F3: ¿Por si acaso?

E4IT: Va bene

F3: Entonces dame los tres

(...)

E5IT [E4IT e E6IT]: Abbiamo finito?

E4IT: Abbiam finito? Ah no

E6IT [E4IT]: Ma non dovevi chiedere la carta

E4IT: La carta studenti? ¿Y para la carta estudiantes?

F3: ¿Que carta de estudiantes?

E6IT: Para la imatriculación y todo eso

F3: ¿Qué necesitáis? ¿Qué necesitáis? La carta la que tenéis la carta la tenéis vosotros

E4IT: Ah ok

F3: La carta que me has enseñado tú antes ¿tú que necesitas la matricula?

E4IT: Sí

E5IT: No

E6IT: Para acceder al Moodle e todo tenemos que imatricularnos

F3: Vale sí pero para ¿y fuisteis a la reunión? ¿Habéis ido a alguna reunión ya?

E6IT: Sí sí

F3: Y para el Moodle no os dieron una tarjeta con todas las contraseñas os dieron todo

E4IT: Del coordinador y todo eso

F3: Sí

E6IT: Sí pero

E4IT: Ah allí están todas las cosas

F3: Allí están todas las cosas

E6IT: Pero

F3: Sí ahí tenéis las contraseñas para acceder al Moodle para ir a los drives

E4IT: Ah ya lo tenemos

E5IT [E4IT]: Sì ma non è quello che sta dicendo

E6IT: Nos han dicho que antes de la imatriculación no podemos acceder ¿no ha entendido? ¿No?

F3: Sí que podéis acceder ¿Cuándo llegasteis? ¿Cuándo fuisteis a la reunión?

E6IT: El lunes antes

F3: Vale ¿ya habéis probado de entrar?

E6IT: No

F3: Pues probad porque normalmente es unas cuarenta y ocho horas hasta que os dan acceso lo deberéis tener ya

E4IT: Ah ok

E6IT: ¿Y no necesitamos una cosita?

F3: No no ya está el carnet ¿quieres decir el carnet de estudiante?

E6IT: Sí sí sí

F3: ¿El carnet de estudiante no os lo dieron en la reunión?

E6IT: No / porque no tenían

F3: ¿No lo tenían todavía? Lo vamos a ver (¿) / se llama carnet no carta (ri-se)

E6IT: Carnet

F3: Déjame tu nombre era [nome] que no lo he fijado

E4IT: [nome] [nome]

F3: Esperad que no están ordenados

E4IT: Y el mi apellido e inglés

E4IT: Gracias

E5IT: Ah eccola

E6IT: Ah è questa?

E4IT: Sì

F3: ¿Tu nombre?

E6IT: [nome]

F3: Apellido

E6IT: [apelido]

F3: ¿Con de? ¿Empieza por d?

E6IT: Sí

F3: ¿Y el tuyo? ¿El apellido?

E5IT: [apelido nome]

F3: Sí que estáis sí que estáis / estáis estáis

E5T: Gracias

F3: Eres tú

E4IT: Gracias

F3: Con este ya podéis ir a los drives de la otra manera también pero con este ya podéis vale?

E6IT: Ah ok

E4IT: ¿Esto es el carnet estudiante?

F3: Sí lo que pasa es que (¿) que lo están apuntando // un poquito

(...)

F3: Y ahora ya firmáis

E5IT: Devo firmare? Dove? ¿Aquí?

F3: Aquí en fundo

E4IT: ¿Hoy es el doce?

F3: Hoy es doce // Vale perfecto ya está todo

E6IT: El carnet de estudiante

O excerto contém a comunicação entre três estudantes italianos e uma funcionária do International Centre. Os estudantes falaram italiano entre eles, mas às vezes também se dirigiram à funcionária em italiano (“va bene”, “Devo firmare? Dove?”). É interessante notar que E5IT, que é o que parece saber menos espanhol, se apoiou nas outras duas estudantes que conseguiam comunicar melhor em espanhol e houve, portanto, ajuda entre estudantes do mesmo país, mesmo que viessem de universidades diferentes. Outras marcas da presença do italiano no espanhol dos estudantes são as palavras *matriculación*, *matricularse* pronunciada sempre com o i no início, por influência de *immatricolazione*, *immatricolarsi* e o intercalar *cè*, diminutivo de *cioè*, “isto é”, muito utilizado no italiano oral informal. No caso do verbo *asignar*, “atribuir, designar”, utilizado por E4IT poderia tratar-se de um hipercorretismo talvez influenciado pelo inglês *to sign*, pois em italiano diz-se *firmare*, semelhante ao verbo espanhol *firmar*. Mas, em qualquer das hipóteses, a estudante aprendeu logo o seu erro, e na frase seguinte utilizou o verbo correto. O que é interessante neste excerto é a incompreensão que houve acerca da palavra *carta*, que em espanhol significa carta e em italiano cartão, que perdurou por alguns minutos. No fim foi a funcionária que se deu conta da incompreensão na comunicação e que percebeu o que os estudantes realmente queriam pedir. Foi ela quem explicou, duma forma divertida, rindo-se, como é que se chama em espanhol o objeto da conversa, isto é *carnet de estudiante*. E6IT repetiu logo o nome, como para dar a entender que percebeu e como para fixar e memorizar a nova palavra aprendida e que repetiu também no final da conversa para a memorizar mais uma vez.

(21) S8IT: a F2o F2 I don't know

F1: Sí?

S8IT: Asked me yesterday for my last learning agreement

F4: Ok sí you're not accepted like

F1: No lo sabemos espera espera

S8IT: Ok (ri-se)

(as funcionárias falam entre elas em catalão, não bem audível)

F1: [apelido] con dos esses?

S8IT: No no just one

F1: [apelido] / a ver vale (?) estudias jurídicas ¿no?

S8IT: Sí

F1: Lo que pasa es que no no // Tendrás que hablar con F2

S8IT: Ok

F1: ¿Vale? Tendrás que esperarla que venga

S8IT: Ok

F1: Porque aquí veo que tengas

S8IT: Quale hora?

F1: Pues ahora a las nueve y treinta

S8IT: Nueve treinta ah ok ok ok

F1: Espérate un momentito

S8IT: Sure of course

Neste excerto continuou a conversa entre uma estudante italiana e duas funcionárias. Embora a preferência linguística da estudante italiana fosse evidentemente o uso da língua inglesa, uma das duas funcionárias, F1, continuou a falar em espanhol. Este breve diálogo é muito interessante, pois, apesar de as duas interlocutoras falarem duas línguas diferentes, a comunicação parece prosseguir sem problemas de incompreensão: a estudante percebia as perguntas em espanhol da funcionária e respondia em inglês. Também é de notar o esforço que a estudante fez em tentar utilizar o espanhol na pergunta “Quale hora?” com a ajuda dos seus possíveis conhecimentos mínimos e do italiano. Neste breve diálogo a competência multilingue parece estar muito utilizada e desafiada, pois ao mesmo tempo a estudante pôs em prática a compreensão de uma língua pouco conhecida, mas compreensível com os seus conhecimentos na sua L1, e a produção numa outra língua.

(22) F1: Vale ahora ya tienes tu tarjeta nueva de estancia soggiorno

E11MA: Es este

F1: Y este es el

E11MA: Este es que ya pedí el rinovo

F1: (¿) vale

(...)

F1: Cuando hiciste la application form ¿utilizaste esta tarjeta o el pasaporte?

E11MA: Sí este / ah no el pasaporte perdón el pasaporte

Neste excerto, a funcionária e a estudante utilizaram o *code-mixing* em várias formas e com funções diferentes. A funcionária utilizou a palavra italiana *soggiorno* a seguir da palavra espanhola *estadia* que tem o mesmo significado, talvez para assegurar-se que a estudante tivesse percebido. Utilizou também a expressão inglesa *application form*, provavelmente por não existir uma forma equivalente espanhola de uso comum. A estudante, por seu lado, tentou espanholizar a palavra italiana *rinno* “renovação” tirando um n, *rinovo*, e conseguindo assim fazer-se entender pela funcionária.

(23) F2: Quien ¿qué estudias tú?

E12FR: Lletras

F2: Vale ¿y cómo te llamas?

E12FR: [nome apelido]

F2: Vale [nome] te has apuntado al welcome meeting de mañana

Neste caso, além de notar que as reuniões de boas vindas são sempre mencionadas em inglês com *welcome meeting*, mesmo dentro de conversas em espanhol, é interessante a denominação que a estudante francesa deu à faculdade: lletras, pronunciado com [ʎ], talvez por influência do catalão, por tê-lo visto escrito no *site* e nos documentos em catalão.

3) O inglês e o espanhol

(24) F2: Do you have any arrival certificate from your home university?

E1IT: Eh no I have to do on tomorrow I think

F2: Yes

E1IT: At the welcome meeting or I can

F2: You are coming to bring it tomorrow or we will provide you of our model our model?

E1IT: Eh I haven't a model

F2: Oh ok so we will make you for you tomorrow

Neste excerto há vários pontos em que o inglês se afastou da que é considerada a norma padrão do inglês *standard*. No que diz respeito às perguntas, não é respeitada a regra que quereria o verbo anteposto ao sujeito, pois, neste caso, mas também noutros casos encontrados nas gravações, a forma utilizada para sinalizar uma pergunta foi o uso da intonação, como nas línguas românicas que são as L1 dos falantes. Outro afastamento da norma padrão do inglês encontra-se na omissão do complemento objeto que seria obrigatório em inglês. De facto, falta o *it* nas duas frases “I have to do” e “we will make for you”. E, por último, “on tomorrow”, onde o *on* é desnecessário no inglês padrão, sendo apenas utilizado em algumas variedades locais e informais dos Estados Unidos.

(25) F1: Ok / and I I recommend you to go to classes here

E2IT: Yes yes I'm still go

F1: You still no?

E2IT: I'm already going

(...)

E2IT: I want to know how does it work

F1: Eh well there is a special office for sports (?) sports

(...)

F1: How it work a fee you have to pay a fee as a member of the sport university

E2IT: Yeah yeah

F1: Twenty euros aquí

Neste caso o estudante fez confusão entre os dois advérbios *still* e *already*, o que causou uma momentânea incompreensão, mas que foi resolvida logo com a sua autocorreção. Houve também a falta da marcação da terceira pessoa “it work” por parte da funcionária, e a sinalização da terceira pessoa numa forma não padrão por parte do estudante numa interrogativa indireta “how does it work”. E, por fim, houve também a inserção do deítico *aquí* em espanhol por parte da funcionária.

(26) E3IT: Hola

F1: Hola Que tal?

E3IT: Perdoname por la molestia

F1: Sí sí no no

E3IT: Yo tengo un problema por por acceder al modelo con esto

Neste caso a estudante italiana falou em espanhol com a funcionária e, embora haja os erros normais de uma aprendente, a comunicação procedeu sem problemas. No excerto a estudante utilizou *por* em vez de *para* na última frase, um erro típico dos aprendentes de L1 italiano, por existir apenas a preposição *per* que desenvolve quase todos os significados das duas preposições espanholas.

(27) F2: Ok / / a lot of papers

S8IT: (ri-se)

F2: A little I'm a little estressed (?) sorry (ri-se)

S8IT: I could imagine don't worry

(...)

F2: 'Cause each coordinator work different so

(...)

F2: Yes that's a problem the coordinator mentioned that she didn't know the code so she didn't know if the subjects weres taught here in Tarragona or in Reus but if you are taking most of the subjects in Tarragona I recommend you have accommodation here

(...)

F2: They have a database whit information on people who who is offering flats offering flats or only some room and they can help you also to to find accommodation (?)check this database

E8IT: It doesn't working when I searched it on the website but maybe if I go there

(...)

F2: Sometimes the academic coordinator don't want to accept it if it's not correct completely

E8IT: Yeah it's just that once it goes right for Italian but not Spain the opposite so (ri-se) it's

F2: Yeah it's very hard

(...)

F2: Ok? When you finish the last week you have to come here I will give you the certificate and you also have to visit her and request she has the transcript of records if she don't has it you can access to check your mats in in the intranet ok? I also will send you some information about the intranet by email and [nome] will send to you to your home university the original document I (?) ok?

S8IT: Ok perfect

Neste excerto há duas palavras que não existem na forma como foram pronunciadas: *estressed* dita pela funcionária e *imagine* que provavelmente deveria ser *imagine*. Mas o que se nota são sobretudo problemas com os verbos, por um lado com a marcação da terceira pessoa singular sobretudo pela funcionária, como já foi notado em excertos anteriores, (“each coordinator work”, “the academic coordinator don't want”, “she dont' has”) e com a formação dos tempos compostos (“the subjects weres taught”, “It doesn't working”).

(28) F1: Una cosa tú aquí mientras estás aquí estudiando el master necesitarás el NIE sí porque vas a cobrar beca ¿no?

E11MA: Bueno beca en Italia pero aquí no

F1: ¿Aquí no?

E11MA: Sí pero en el reunión dijeron que los que estamos fuera de la Comunidad Europea es que necesitamos

Neste último excerto, apenas se nota um erro no género do substantivo *reunión*, em qualquer caso isto não afetou a comunicação pois a estudante macédone tinha um bom nível de espanhol.

3.4. Estudo de caso 4: curso livre de conversação multilingue e intercultural

Este quarto estudo de caso tem como objetivo analisar o curso livre SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden na Universität Basel, na Suíça. Trata-se de um curso do centro de línguas da universidade, Sprachenzentrum, aberto a toda a comunidade académica e dedicado à conversação multilingue e intercultural. O estudo de caso tentou analisar como é promovida a competência multilingue no âmbito de um curso livre universitário.

Tal como nos estudos de caso anteriores, a estrutura desta parte do capítulo consta na descrição do contexto e da metodologia, na elaboração, na análise e na interpretação dos dados.

3.4.1. Descrição do contexto e da metodologia

Nesta secção será mostrada e analisada a situação linguística da Suíça e da cidade de Basileia, a política linguística da Universidade de Basileia e a descrição do curso. Será ainda explicada a razão da escolha deste curso para a presente investigação e as ferramentas metodológicas utilizadas.

3.4.1.1. A situação linguística da Suíça e da cidade de Basileia

A Suíça é uma confederação composta por 26 cantões e tem várias línguas oficiais. No artigo do decreto federal de 1998⁶² lê-se:

Art. 4 Langues nationales

Les langues nationales sont l'allemand, le français, l'italien et le romanche

O artigo 70 do mesmo decreto especifica qual o estatuto das línguas, qual o poder dos cantões na decisão das suas línguas oficiais e quais os princípios da política linguística da confederação.

Art. 70 Langues

1 Les langues officielles de la Confédération sont l'allemand, le français et l'italien. Le romanche est aussi langue officielle pour les rapports que la Confédération entretient avec les personnes de langue romanche.

2 Les cantons déterminent leurs langues officielles. Afin de préserver l'harmonie entre les communautés linguistiques, ils veillent à la répartition territoriale traditionnelle des langues et prennent en considération les minorités linguistiques autochtones.

⁶² Arrêté fédéral relatif à une mise à jour de la Constitution fédérale du 18 décembre 1998 <https://www.admin.ch/opc/fr/official-compilation/1999/2556.pdf> [12 de outubro de 2018]

3 La Confédération et les cantons encouragent la compréhension et les échanges entre les communautés linguistiques.

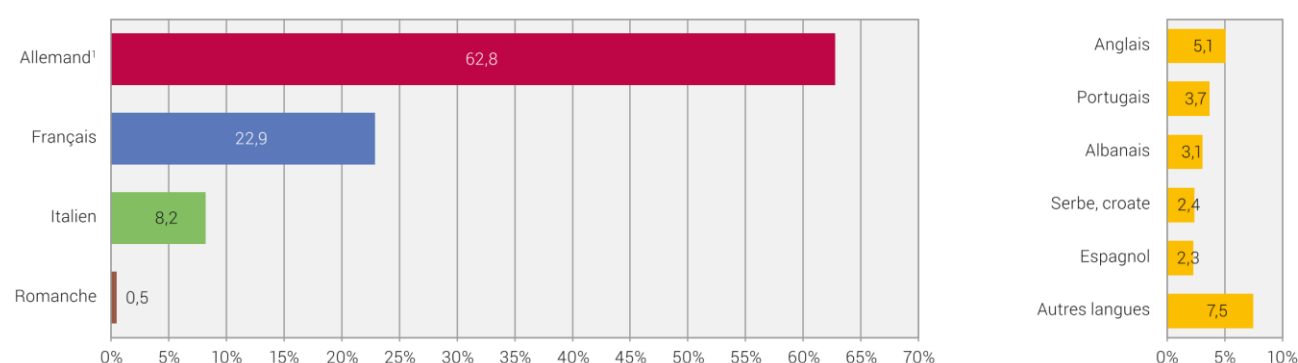
4 La Confédération soutient les cantons plurilingues dans l'exécution de leurs tâches particulières.

5 La Confédération soutient les mesures prises par les cantons des Grisons et du Tessin pour sauvegarder et promouvoir le romanche et l'italien.

As línguas oficiais são, portanto, três: o alemão, o francês e o italiano; o romanche é língua oficial apenas no que diz respeito às relações com as pessoas de língua romanche. Cada cantão determina qual é a sua língua oficial, sendo que pode ser mais do que uma e sendo que devem ser tomadas em consideração as minorias linguísticas autóctones.

O gabinete federal de estatística da confederação helvética fornece os seguintes dados estatísticos⁶³ que oferecem uma panorâmica da situação linguística da Suíça.

Langues déclarées comme langues principales, en 2016



¹ ou suisse-allemand

Population résidente permanente vivant en ménage privé. Les personnes interrogées pouvaient indiquer plusieurs langues principales.

Source: OFS – Relevé structurel (RS)

© OFS 2018

Gráfico 61. Línguas declaradas como línguas principais na Suíça em 2016.

No gráfico acima veem-se quais as línguas declaradas como línguas principais; por se tratar em muitos casos de situações de plurilinguismo, os respondentes deste inquérito colocaram mais de uma língua e por esta razão as percentagens excedem os 100 pontos como resultado total.

O alemão aparece como língua mais falada com uma percentagem que se aproxima aos dois terços da população (62,7%); o francês é a segunda língua mais falada com quase um quarto da população (22,9%) e o italiano é a terceira língua com 8,2% da população que o declara como língua principal. Entre as línguas que constam no decreto federal como línguas nacionais, o romanche é a língua menos falada, com percentagens mínimas. Por esta razão o ponto 5 do

⁶³ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/population/langues-religions.assetdetail.4542469.html> [13 de outubro de 2018]

artigo 70 do decreto federal acima mencionado afirma que apoia medidas para salvaguardar e promover a língua romanche e a língua italiana.

No que diz respeito ao alemão, uma pequena nota abaixo na imagem sinaliza que dentro da percentagem está incluído o alemão ou o alemão suíço que é, segundo o *site* Ethnologue⁶⁴, uma língua com 4 milhões e meio de falantes com muitas variedades dialetais. A questão do alemão suíço e da sua perceção nos falantes será analisada e discutida nas respostas ao questionário sobre os repertórios linguísticos e nas entrevistas.

No gráfico podem ver-se também outras línguas, não nacionais, mas que são reconhecidas como línguas principais por uma parte dos cidadãos suíços (inglês, português, albanês, servo – croata, espanhol e outras línguas). É interessante notar aqui que, pelo menos 5 línguas, mas talvez mais, têm uma percentagem de falantes maior com respeito à língua nacional romanche.

No que diz respeito à cidade de Basileia, onde que foi levado a cabo este estudo de caso, geograficamente esta situa-se na fronteira com França a noroeste e com a Alemanha a nordeste, e o cantão é de língua oficial alemã.

Segundo o gabinete federal de estatística, estas são as línguas principais na cidade de Basileia⁶⁵.

Langue principale en %		
Allemand	2016	77,8
Français	2016	5,1
Italien	2016	6,5
Romanche	2016	–
Anglais	2016	9,9

Tabela 59. Línguas declaradas como línguas principais na cidade de Basileia em 2016.

O alemão é, de facto, a língua mais falada com 77,8% da população, ultrapassando a média nacional. O francês, pelo contrário, é menos falado, apesar da posição geográfica da cidade e é ultrapassado pelo italiano e pelo inglês, que tem aqui percentagens acima da média nacional. O romanche não tem dados significativos e as outras línguas não são mencionadas.

3.4.1.2. A política linguística da Universidade de Basileia

A política linguística da universidade de Basileia é definida no regulamento dos estudantes de 2011 que explicita, no artigo 14, que as principais línguas de ensino são o alemão e o inglês e

⁶⁴ <https://www.ethnologue.com/language/gsw> [13 de outubro de 2018]

⁶⁵ <https://www.bfs.admin.ch/bfs/fr/home/statistiques/statistique-regions/portraits-regionaux-chiffres-cles/cantons/bale-ville.html> [13 de outubro de 2018]

quaisquer requisitos linguísticos especiais serão especificados nos regulamentos das faculdades.

Sprachkenntnisse

§ 14. Die hauptsächlichen Unterrichtssprachen sind Deutsch und Englisch.

2 Allfällige besondere sprachliche Erfordernisse werden in den fakultären Studienordnungen geregelt (Universität Basel 2011).

No ponto 9 do regulamento de admissão (Unversität Basel 2017), após ser especificado que, como escrito no regulamento dos estudantes, as principais línguas de ensino são o alemão e o inglês, lê-se também:

Die entsprechenden Sprachkenntnisse für ein erfolgreiches Studium werden vorausgesetzt. Die Unterrichtssprache in den Bachelorstudien, aber auch in einzelnen Masterstudien, ist mehrheitlich Deutsch. Auch die schriftlichen und mündlichen Prüfungen erfolgen hier hauptsächlich in deutscher Sprache. Für ein erfolgreiches Studium sollte daher bereits zu Beginn des Studiums in allen Sprachfertigkeiten ein Niveau von mindestens C1 gemäss dem Europäischen Referenzrahmen vorhanden sein. Entsprechendes gilt für die Englischkenntnisse bei Masterstudien, deren Unterrichtssprache hauptsächlich Englisch ist.

Es liegt in der Verantwortung der Studierenden, über diejenigen Sprachkenntnisse zu verfügen, die für das gewählte Studium erforderlich sind. Bei Nichtbestehen von Prüfungen können mangelnde Sprachkenntnisse nicht geltend gemacht werden.

Den Erwerb von Sprachkenntnissen auf den geforderten Niveaus unterstützt das Sprachenzentrum der Universität Basel (www.sprachenzentrum.unibas.ch).

Explica-se aqui que a língua predominante nas licenciaturas, e também em alguns mestrados, é o alemão e aconselha-se os estudantes a terem um nível C1 nesta língua antes de começarem os estudos, assim como é aconselhado aos estudantes terem um nível C1 de inglês no que diz respeito aos mestrados que são lecionados principalmente em inglês. Em qualquer caso, é da responsabilidade dos alunos terem as competências linguísticas necessárias para o curso de estudo escolhido e é-lhes aconselhado dirigirem-se ao centro de línguas para adquirir as competências linguísticas necessárias.

Em linha com as línguas principais de ensino declaradas no regulamento dos estudantes, o *site* também se apresenta nas duas versões linguísticas, alemã e inglesa, e todas as páginas funcionam corretamente, com a exceção de algumas descrições dos cursos que estão disponíveis apenas em alemão, mesmo em alguns casos em que as línguas de ensino são as duas línguas.

Na página do *site* com a lista e as ligações a todas as licenciaturas e os mestrados⁶⁶, podem seleccionar-se os cursos também com base na língua de ensino e existem quatro possibilidades (alemão, inglês, alemão e inglês, alemão e outras línguas). Na tabela a seguir são contabilizados os cursos de licenciatura e de mestrado com base na língua de ensino.

	Licenciaturas	Mestrados
Alemão	34	37
Inglês	0	18
Alemão e inglês	12	18
Alemão e outras línguas	4	6
Total	50	79

Tabela 60. Línguas de ensino nos cursos de licenciatura e de mestrado.

Analisando os dados na tabela, vê-se que os cursos de alemão são a maioria quer nas licenciaturas quer nos mestrados; o que muda são os cursos só em inglês que apenas existem nos mestrados e os cursos em alemão e inglês ou alemão e outras línguas que são ligeiramente mais nos mestrados.

O centro de línguas⁶⁷ da Universidade de Basileia foi constituído em 2003 e é a instituição académica que ofereceu o curso que é aqui objeto de estudo. O centro de línguas dispõe para o primeiro semestre deste ano letivo (2017/2018) cursos em 19 línguas: alemão, alemão suíço, afrikaans, árabe, chinês, espanhol, finlandês, francês, grego moderno, hebreu, húngaro, inglês, italiano, persa, polaco, português de Brasil, russo, sueco, ucraniano; tendo a maior parte cursos divididos por níveis, mais alguns (inglês, alemão, francês, espanhol e italiano) que têm também outros tipos de cursos, como conversação ou para fins específicos ou para disciplinas específicas (ex. Deutsch für JuristInnen, Deutsch als Fremdsprache für MedizinerInnen, English for Pharmaceutical Scientists, English for Scientists in Sports, Français économique, Français pour les juristes, Italiano per la medicina, L'Italiano dell'Arte, Español médico, etc.). O curso focalizado na comunicação multilingue e intercultural aqui estudado será provavelmente oferecido no segundo semestre. O centro de línguas facilita ainda a criação de tandens linguísticos entre aprendentes e dispõe de um serviço de revisão em inglês para estudantes e investigadores.

Os cursos do centro de línguas são publicados no catálogo dos cursos da universidade e as faculdades estipulam o número de créditos que os estudantes podem obter no centro de línguas e, no caso dos cursos para fins específicos, alguns departamentos encorajam os estudantes a

⁶⁶https://www.unibas.ch/en/Studies/Degree-Programs.html?degree=bachelor&language=german_english&query= [13 de outubro de 2018]

⁶⁷ <https://sprachenzentrum.unibas.ch/en/home/> [15 de outubro de 2018]

frequentá-los nos seus *sites*. Segundo as inscrições no centro de línguas, muitas vezes os estudantes inscrevem-se em vários cursos de línguas, o que contribui para o aumento dos seus repertórios linguísticos (Meyer et al. 2012: 415, Meyer et al. 2013: 88).

A universidade de Basileia disponibiliza também um guia estilístico de inglês e glossários inglês-alemão⁶⁸, e um pequeno glossário nas duas línguas para tentar obviar ao uso potencialmente sexista da língua na escrita⁶⁹.

No ano 2011 o centro de línguas fez um inquérito, cujos resultados se encontram resumidos em Sprachenzentrum (2012) e foram em seguida discutidos em Meyer et al. (2012 e 2013). O inquérito, composto por um questionário e por entrevistas, foi dirigido aos inscritos nos cursos do centro de línguas e tinha o objetivo de compreender a visão da internacionalização da universidade com uma perspectiva *bottom-up*, através das opiniões dos estudantes e das suas necessidades e expectativas (Meyer et al. 2012: 408). O questionário foi preenchido por cerca de 70% do universo e visava recolher informações sobre dados demográficos, dados linguísticos, como os repertórios linguísticos, o nível linguístico declarado, o uso das línguas na universidade, os cursos frequentados no centro de línguas e ainda opiniões pessoais sobre a mobilidade e o multilinguismo. O que interessa para o efeito deste estudo de caso são alguns dados, como por exemplo o facto de que os inscritos nos cursos do centro de línguas conhecem no total 42 línguas e em média 4 línguas cada, o que é uma média bastante alta. No que diz respeito aos níveis das línguas mais conhecidas (além da L1), o inglês aparece como a língua mais conhecida ao nível avançado (B2/C1), seguida pelo alemão e pelo francês (B2/B1) e pelo espanhol e italiano (A2/B1). Destas cinco línguas, os respondentes afirmaram que desde o início dos seus estudos na Universidade de Basileia tinham melhorado o alemão, o inglês e o espanhol e que tinham piorado as duas línguas nacionais, francês e italiano (isto será também discutido na secção das entrevistas deste estudo de caso). Foi também perguntado aos inquiridos a importância destas cinco línguas nos estudos e no emprego futuro. O alemão e o inglês parecem ser as línguas consideradas mais importantes quer no estudo (confirmando o regulamento dos estudantes que as definem como as línguas principais de ensino) quer em âmbito profissional. O francês, o italiano e o espanhol parecem ter pouca importância nos estudos e ganham mais importância no emprego, sobretudo o francês chegando quase a 70%. Contudo, 29,5% dos respondentes que não têm o alemão como L1 declararam não ser capazes de estudar em alemão. Quanto às opiniões sobre o multilinguismo, à frase “Ich wäre an einem Kurs interessiert, in

⁶⁸ <https://www.unibas.ch/en/Staff/Infrastructure/Translations.html> [15 de outubro de 2018]

⁶⁹ <https://www.unibas.ch/en/University/Administration-Services/The-President-s-Office/Institutional-Development/Diversity/Service---Field-of-Activity-/Gender-Sensitive-Language.html> [15 de outubro de 2018]

welchem zwei oder mehr Sprachen im gleichen Kontext eingesetzt werden (z.B. Konferenzen)” 55,3% dos respondentes concordou, mostrando interesse num curso num contexto multilingue. Com a afirmação “Ich würde im Studium gerne meine weiteren Sprachkenntnisse neben Deutsch und Englisch einsetzen; es bieten sich aber kaum Möglichkeiten dazu” concordou 45,7% dos inquiridos, isto é, quase metade gostaria de utilizar as suas competências linguísticas além do alemão e do inglês durante os seus estudos, mas acha que dificilmente existem possibilidades para fazê-lo.

Neste sentido, os autores do artigo, Meyer et al. 2012 (407-409), na discussão acerca dos resultados do questionário, afirmam que os dados confirmam que os estudantes estão a investir nos seus portfólios plurilingues, tentando expandi-los além do inglês. Contudo os estudantes continuam a lutar com as tensões entre o que podem realmente fazer, o que relatam que gostariam de fazer e o que eles percebem que é esperado deles em relação às competências linguísticas durante os seus estudos e na futura vida profissional. O que os respondentes sinalizaram através das suas respostas foi uma divisão entre o seu próprio plurilinguismo, por um lado, e a redução da diversidade linguística no monolinguismo/ bilinguismo da instituição, por outro. Na análise dos dados os autores identificaram assim dois efeitos: o primeiro é uma redução linguística e epistémica e uma compartimentalização do conhecimento; o segundo é a modificação nas competências linguísticas dos estudantes (quer um melhoramento quer uma piora, como vimos).

Foi a análise dos dados deste inquérito e estas reflexões que levaram o centro de línguas a conceptualizar no ano letivo seguinte, 2012/2013, um novo curso, chamado Kommunikationstraining im mehrsprachigen Umfeld, que tinha o objetivo de criar um contexto comunicativo multilingue onde se pudesse utilizar oralmente e por escrito quatro línguas: alemão, francês, italiano e inglês.

3.4.1.3. Curso SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden

O curso objeto deste estudo de caso foi criado inicialmente com o nome Kommunikationstraining im mehrsprachigen Umfeld. Como explicado em Meyer et al. (2012: 405, 417), o objetivo da criação deste curso foi “to move beyond the persistent constraints of a compartmentalised approach to pluri- and multilingualism in higher education”. A crítica à compartimentalização surgiu da observação de que o plurilinguismo nos indivíduos é concebido como uma forma de lidar com diferentes ambientes monolingués separados e isolados na sociedade e envolvendo o uso de apenas uma língua de cada vez. Até mesmo os centros de línguas parecem não estar imunes a esta compartimentalização e, ao contrário das suas próprias

intenções declaradas, o QCER em grande parte parece adotar sistemas de avaliação dos níveis de línguas isolados uns dos outros. O objetivo do curso, por isso, foi aumentar a competência comunicativa dos participantes em contextos multilíngues, enfatizando as competências comunicativas transversais, sendo os *inputs* dados nas quatro línguas (alemão, francês, italiano e inglês). Esperava-se que os participantes tivessem um nível de pelo menos C1 em pelo menos uma das línguas; pelo menos B2 numa segunda língua; e no mínimo A2 numa terceira, supondo-se também que eles tivessem conhecimento suficiente de alemão para entenderem as informações administrativas. Uma vez que foram organizados projetos de grupos com diferentes níveis de competências em línguas diferentes, os participantes encontraram-se em situações em que aprenderam a reunir competências parciais individuais e a alcançar objetivos comunicativos pragmáticos coletivos. Para o desenvolvimento de competências, a ideação desta primeira edição do curso baseou-se nas categorias dos descritores de conhecimentos, atitudes e habilidades enumeradas pelo CARAP (cf. 1.3.2.2.). Sendo os participantes pertencentes a várias faculdades, a primeira edição do curso teve um enfoque transdisciplinar, abordando temas transversais - tais como pesquisas sobre felicidade, campanhas de nutrição e saúde, intervenção humanitária, visão e tecnologia, e esferas públicas globalizadas - que permitiram que os participantes utilizassem os seus conhecimentos em diversas disciplinas académicas e em contextos de interação na vida académica, profissional e social. Enquanto algumas tarefas treinaram a capacidade dos alunos de permanecer numa língua, outras exigiram que eles acessem a materiais em várias línguas, discutindo-os em duas línguas e produzindo resultados escritos e orais em duas ou três línguas. O primeiro curso culminou numa simulação da EXPO Basileia. Durante este evento, grupos de alunos fizeram uma apresentação oral em três línguas e simularam uma sessão de pôsteres numa conferência em duas línguas. A avaliação do curso dos dois primeiros semestres sugeriu que os cursos multilíngues estimularam a colaboração entre participantes e professores com níveis diferentes em diferentes línguas, criando consciência multilingue e promovendo a flexibilidade linguística. Este curso foi percebido como um recurso inestimável no plano dos estudos universitários (Meyer *et al.* 2012).

A partir do ano letivo 2015/2016, o curso mudou no seu nome e no seu formato. Começou, de facto, a chamar-se SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden e a descrição do curso é a seguinte:

SprachRäume ist eine Konversationsreihe für neugierige Studierende, Doktorierende und Mitarbeitende, die gerne ihre interkulturellen Fähigkeiten im mehrsprachigen Umfeld einbringen und ausbauen wollen.

In zwanglosem Rahmen laden wir die Teilnehmenden zu Konversationsrunden in Deutsch, Französisch, Englisch oder Italienisch ein. Gerne können auch andere Sprachen zum Einsatz kommen. Ziel ist, dass die Teilnehmenden vor ihrem jeweiligen kulturellen Hintergrund eigene Themen und interessante interkulturelle Aspekte einbringen und ihre Ausdrucksfähigkeit in verschiedenen Sprachen stärken.

Dieser Austausch ohne Grenzen wird von jeweils zwei ModeratorInnen begleitet. Der letzte Abend soll der Kreativität der Teilnehmenden Raum geben: Wer möchte, kann für diesen Termin einen eigenen Input vorbereiten und diesen präsentieren.

Como se pode ler na descrição e como dito pelos professores organizadores, com o curso do ano letivo de 2016 houve algumas mudanças: o maior foco na conversação e a possibilidade de os participantes utilizarem outras línguas além das quatro línguas mencionadas. Também mudou o trabalho final, passando a ser um trabalho individual em que se deixa liberdade aos participantes para utilizarem a sua criatividade.

Em linha com a colaboração entre os departamentos e o centro de línguas, este curso deu a possibilidade de se obter um crédito formativo com a condição de o requerente participar em todas as aulas do curso e tratou-se de um curso aberto a toda a comunidade académica, incluindo os professores e os funcionários.

Como nas edições passadas, o curso foi gerido por quatro facilitadores, cada um professor de uma das quatro línguas (alemão, francês, italiano e inglês). O curso foi composto por quatro aulas em que em cada aula estiveram presentes dois facilitadores, estando cada facilitador presente em duas aulas. O *input* foi dado sobretudo numa das quatro línguas por aula, mas não só e a quinta e última aula foi deixada à criatividade dos participantes e as suas apresentações e comunicações.

Durante a primeira aula, os facilitadores explicaram as “regras” para a comunicação no curso e para o trabalho final: durante as aulas devia-se falar devagar, deixando a possibilidade a quem não percebia algo de pedir uma tradução ao colega do lado ou a quem estava a falar e o tópico do trabalho final tinha de ter a ver com a comunicação intercultural e multilingue e tinha de ser apresentado no mínimo em duas línguas.

Os participantes neste curso foram, no total, 4 professores e 10 alunos (7 estudantes e 3 funcionárias), mas nem sempre todos participaram em todas as aulas. Os seus repertórios linguísticos são amplos e variados, como se verá nas respostas ao questionário, o que era expectável considerando que se tratou de participantes interessados nos temas do multilinguismo e da interculturalidade.

Este último estudo de caso tem uma relevância particular no âmbito desta tese: depois de os três primeiros estudos de caso terem abrangido as várias áreas do ensino superior (ensino,

investigação e internacionalização), este último estudo visou analisar um caso prático e real em que a competência multilingue é promovida através de um curso específico. Cursos deste género são ainda pouco frequentes nas universidades europeias (cf. 1.4.2.) mas estão em visível aumento e achou-se importante concluir a parte empírica desta tese com um estudo exemplificativo de promoção da competência multilingue no ensino superior.

3.4.1.4. Metodologia do estudo de caso

Para fins deste estudo de caso a metodologia utilizada constou com a minha observação participante, a submissão de dois questionários e a realização de entrevistas.

A minha observação participante consistiu na participação ativa em todas as aulas, incluindo a última aula em que apresentei o meu trabalho final e na recolha de informações e observações através de apontamentos escritos no momento e em seguida analisados.

Foram submetidos aos participantes no curso dois questionários. O primeiro foi preparado em três versões diferentes: para os estudantes, para os funcionários e para os professores participantes e foi apresentado em quatro línguas por cada versão: italiano, francês, alemão e inglês. Foi facultado em papel para os respondentes poderem preenchê-lo e escolher a língua que mais preferiam. Dos 10 participantes totais, 8 preencheram o questionário, sendo que alguns participantes não presenciaram todas as aulas. Destes 8 respondentes, 6 eram estudantes e duas funcionárias da universidade. O questionário visou recolher informação diferenciada: os dados pessoais dos participantes e os seus repertórios linguísticos, o uso das línguas em âmbito universitário e a motivação para a escolha do curso e quais as expectativas.

No início do curso foi também dado aos quatro professores um questionário para obter informações sobre os seus repertórios linguísticos, para assim se poder alcançar uma visão completa do repertório linguístico de todos os participantes no curso.

Acabado o curso, foi enviado aos participantes por correio eletrónico um segundo questionário que visava recolher informação sobre as suas opiniões acerca do curso. As perguntas focavam-se na utilidade do curso ao nível universitário e ao nível profissional, no sentimento de inclusão dos participantes e nas suas sugestões para melhorar o curso nos anos letivos seguintes. Seis participantes responderam a este segundo questionário.

Foram ainda feitas entrevistas a três participantes. Num caso a entrevista foi feita sem gravação a pedido da entrevistada e as respostas foram anotadas por escrito. Num outro caso a entrevista foi feita simultaneamente a dois participantes, foi gravada e foi em seguida transcrita na sua totalidade. As entrevistas foram semiestruturadas e quiseram, por um lado, aprofundar os temas

dos questionários e, por outro lado, mostrar mais opiniões sobre o uso das línguas no ensino superior.

3.4.2. Elaboração, análise e interpretação dos dados

Nesta secção são analisados e interpretados os dados recolhidos através dos questionários dados aos alunos e aos professores do curso SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden na Universidade de Basileia, através da minha observação participante e através de entrevistas finais. Como foi feito na elaboração dos dados dos estudos de casos anteriores, durante toda a análise dos dados, as respostas aos questionários serão copiadas aqui exatamente como os respondentes as escreveram, sem as traduzir e incluindo os possíveis erros ortográficos, lexicais ou sintáticos.

3.4.2.1. Questionários

Por se tratar de um curso aberto a toda a comunidade académica, o primeiro questionário foi preparado para três possíveis categorias de participantes: estudantes, professores e funcionários, mas apenas duas categorias estiveram representadas na participação no curso, como já foi dito (estudantes e funcionários). Para cada uma destas categorias foi preparado um questionário em quatro versões linguísticas: em alemão, francês, italiano e em inglês. Todas as versões se encontram nos anexos XXII, XXIII, XXIV. O questionário foi entregue na primeira aula do curso e no fim da aula foi-me dada a possibilidade de explicar brevemente o meu projeto de tese e o objetivo do questionário, e de pedir os seus consentimentos na utilização dos dados. O questionário foi preenchido e foi-me entregue por 8 pessoas, incluindo eu própria. Cinco respondentes escolheram a versão em alemão, e três respondentes escolheram cada um a versão nas outras três línguas (inglês, francês e italiano).

Durante o curso, foi também enviado aos quatro professores, por correio eletrónico, um questionário em que se pediam apenas dados pessoais e informações sobre os seus repertórios linguísticos. Também neste caso o questionário foi enviado em quatro versões linguísticas (anexo XXV) e cada professor respondeu na versão da sua língua de ensino (alemão, francês, italiano, inglês).

O segundo questionário foi enviado por correio eletrónico a todos os participantes no curso. Este segundo questionário foi preparado em três línguas (francês, italiano e inglês) na versão para os estudantes e em duas línguas (francês e inglês) na versão para as funcionárias (anexos

XXVI e XXVII) ⁷⁰. Preencheram este segundo questionário seis respondentes, incluindo eu própria. Quatro respondentes escolheram a versão em inglês e duas respondentes a versão em italiano.

A tabela (em anexo XXVIII na sua versão completa) mostra qual o tipo de informação que se pretendeu recolher com todos os questionários aqui apresentados, através da divisão por tipos de perguntas (factuais, comportamentais e atitudinais) e temas:

Título
1. Perguntas factuais 1.1. Dados pessoais 1.2. Repertórios linguísticos
2. Perguntas comportamentais 2.1. Multilinguismo no ensino 2.2. Multilinguismo na administração da universidade
3. Perguntas atitudinais 3.1. Opiniões sobre a relevância do curso SprachRäume para os estudos universitários 3.2. Opiniões sobre a relevância do curso SprachRäume para a vida profissional 3.3. Opinião sobre a escolha de frequentar o curso e expectativas 3.4. Opiniões sobre a inclusão no curso 3.5. Opiniões sobre o curso (aspetos positivos e aspetos negativos)
Agradecimentos

Tabela 61. Informação recolhida através dos questionários.

Com os questionários quis-se recolher informação variada. Com as perguntas factuais foram recolhidos dados pessoais sobre o sexo, a idade e a nacionalidade de todos os respondentes; aos estudantes foi ainda perguntado qual o grau de estudos que estavam a frequentar, qual o curso e a faculdade e o seu estatuto de estudante (local ou em mobilidade); aos professores também foi perguntado o seu estatuto e a área de ensino; e aos funcionários qual o grau de instrução. A todos os participantes foi perguntado nos pormenores o repertório linguístico, incluindo os quatro professores, para assim obter uma visão abrangente das línguas postas em causa durante as aulas.

Através de perguntas comportamentais foi perguntado aos estudantes e aos professores se os programas dos cursos preveem a possibilidade de se escolher unidades curriculares em línguas diferentes e se acontece que sejam utilizadas duas línguas durante as aulas; aos funcionários foi perguntado se existe multilinguismo na administração.

⁷⁰ Faltou a versão em italiano para as funcionárias e a versão em alemão para as duas categorias por falta de tempo e por falta de disponibilidade de uma revisão em alemão em tempo útil.

Através das perguntas atitudinais quis-se recolher informações sobre as opiniões dos participantes em relação ao curso que decidiram frequentar. Perguntou-se qual a relevância deste curso nos estudos universitários dos estudantes e na sua vida profissional futura, assim como na vida profissional dos funcionários e dos professores. Estas perguntas foram feitas em ambos os questionários, no início do curso e no fim do curso, e serão comparadas. No primeiro questionário foram perguntadas as razões da inscrição no curso e as expectativas e no segundo questionário foram perguntados quais os aspetos mais interessantes do curso e quais as sugestões para o melhorar. Também estas perguntas serão comparadas. Por fim, foi perguntado qual o grau de inclusão que os participantes sentiram durante o curso.

A recolha de todos estes dados sobre os repertórios linguísticos dos participantes no curso, sobre os seus comportamentos linguísticos na universidade e sobre as suas opiniões servirão, posteriormente, na secção dedicada à discussão dos dados recolhidos, para discutir o uso e desenvolvimento da competência multilingue no ensino superior.

3.4.2.1.1. Questionário aos participantes

Nesta secção serão elaborados e analisados os dados dos questionários dados aos participantes no curso, nas categorias de estudantes e de funcionários da universidade; pois nenhum professor participou no curso como aluno. Como já foi dito, responderam a este questionário 8 participantes. Tal como no anexo XXVIII, será utilizada aqui a versão inglesa do questionário.

3.4.2.1.1.1. Perguntas factuais

As perguntas factuais tiveram o objetivo de recolher informação sobre os dados pessoais dos respondentes.

3.4.2.1.1.1.1. Dados pessoais

Os dados recolhidos que dizem respeito aos dados pessoais são apresentados na tabela a seguir e posteriormente discutidos.

Perguntas	Respostas
Nationality	Suíça (2) Alemã (2) Suíça e francesa Suíça, alemã e estadunidense Italiana Polaca
Sex <input type="checkbox"/> woman <input type="checkbox"/> male <input type="checkbox"/> unspecified	6 2
Age	20, 24, 28, 29, 30, 33, 55, 64

Tabela 62. Dados pessoais dos estudantes e das funcionárias que participaram no curso.

As nacionalidades dos participantes sinalizam já uma mobilidade, durante as suas vidas, por diversas razões. Além de duas participantes terem a nacionalidade suíça, outros dois participantes têm a nacionalidade suíça mais outras nacionalidades (francesa, alemã e estadunidense). Há também dois participantes com nacionalidade alemã e duas participantes com nacionalidade italiana e polaca, estando estas duas em mobilidade, como veremos nos próximos itens.

Quanto ao género dos participantes, nota-se uma maioria de participação de mulheres (6) em comparação aos homens (2).

A idade dos participantes parece ser representativa do facto de este curso estimular interesse em particular em estudantes de idade mais avançada e de curso de pós-graduação ou em funcionárias, como veremos. De facto, apenas dois participantes têm uma idade inferior a 25 anos (20 e 24), a maioria situa-se entre os 28 e os 33 e outras duas participantes, as funcionárias, têm idades superiores a 55.

Aos estudantes foram ainda feitas perguntas sobre os seus estudos e as respostas são aqui de seguida relatadas.

Perguntas	Respostas
Student <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> in mobility (within an exchange programme)	4 2
Attending study <input type="checkbox"/> Bachelor (1st cycle) <input type="checkbox"/> Master (2nd cycle) <input type="checkbox"/> Ph.D (3rd cycle)	1 2 3
Faculty and Degree programme in which you are enrolled	Bsc. Biologie (Phl Nat.) of business and economics Europainstitut MSG Literaturwissenschaft Phil-Hist. Medienwissenschaft Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Ciências da Linguagem

Tabela 63. Dados pessoais dos estudantes que participaram no curso.

Os estudantes em mobilidade que escolheram frequentar este curso são uma minoria (2); os restantes são estudantes inscritos na universidade de Basileia. É de sinalizar aqui que o meu período de mobilidade em Basileia tinha como objetivo principal a frequência deste curso e que teve uma duração igual à duração do curso, isto é, um mês e meio.

No que diz respeito ao curso de estudo, como já antecipado pelas idades dos participantes, podemos ver que interessa na sua maioria a cursos de pós-graduações, nomeadamente houve três estudantes de doutoramento, duas de mestrado e apenas um de licenciatura.

As áreas de estudos são variadas, mas pode notar-se uma preponderância de estudos humanísticos (literatura, media, linguística e estudos europeus), a que se adicionam estudos da área de economia e de biologia.

Entretanto, às funcionárias foi perguntado qual o seu grau académico e aqui seguem as respostas.

Perguntas	Respostas
Degree level <input type="checkbox"/> Secondary education I <input type="checkbox"/> Secondary education II <input type="checkbox"/> Bachelor (1st cycle) <input type="checkbox"/> Master (2nd cycle) <input type="checkbox"/> Ph.D. (3rd cycle)	2

Tabela 64. Dados pessoais das funcionárias que participaram no curso.

Ambas as funcionárias que participaram no curso têm o título de mestre.

3.4.2.1.1.1.2. Repertórios linguísticos

Os dados sobre os repertórios linguísticos dos participantes no curso são aqui elaborados e analisados. No que diz respeito às etiquetas, estas inspiraram-se nas etiquetas propostas por Gazzola et al. (2016: 8) para estabelecer os critérios para a recolha deste tipo de informação linguística, tal como explicado no capítulo dedicado à metodologia (cf. 3.2.2.1.4.1.) e nos estudos de caso anteriores (cf. 3.1.2.1.1.2., 3.2.2.1.1.2. e 3.3.2.1.1.2.). Para este terceiro estudo de caso, as etiquetas são as mesmas do primeiro estudo de caso, acrescentando-se uma última etiqueta: “competência recetiva”. Tratando-se de um contexto particular, em que os respondentes têm vários e variados conhecimentos linguísticos e se têm mobilizado nas suas vidas em contextos sociais multilingues, achou-se aqui interessante utilizar todas as etiquetas, incluindo a etiqueta que foi utilizada só no primeiro estudo de caso sobre a língua utilizada como meio de instrução durante o ensino básico e secundário e mais uma etiqueta para sinalizar eventuais conhecimentos apenas passivos (“competência recetiva”) que talvez os respondentes tenham nas outras línguas nacionais ou não nacionais.

- 1) **Languages 1:** languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).

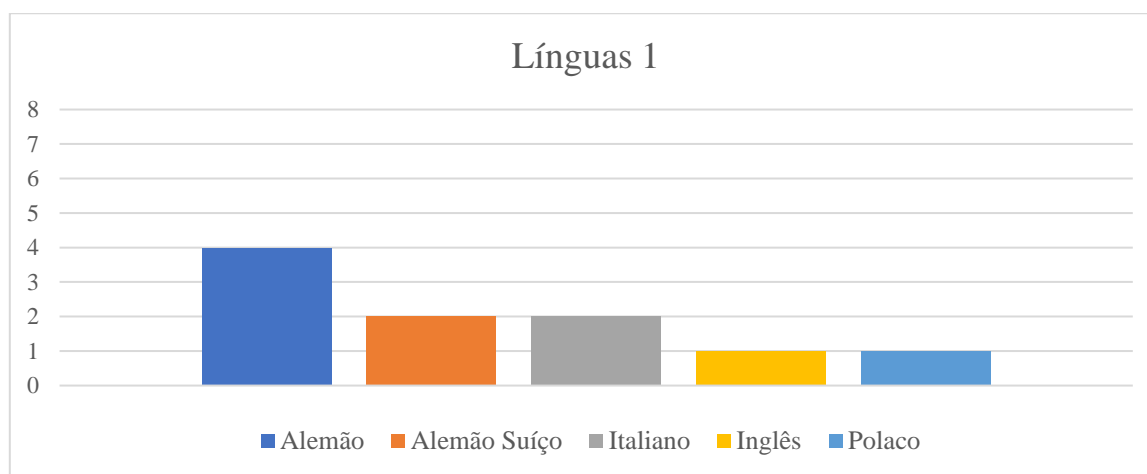


Gráfico 62. Línguas 1 dos participantes no curso.

A maior parte dos participantes tem como L1 o alemão ou o alemão suíço. É muito interessante aqui reparar que na tabela presente no questionário apenas aparecia a língua alemã como opção, mas duas respondentes quiseram adicionar o alemão suíço para sublinhar que se trata de uma língua diferente do alemão, mais especificamente uma respondente colocou “schwizer Deutsch” e outra “Dialectes Suisses Alleman”. As outras três línguas presentes como L1 são o italiano, o inglês e o polaco, sendo que existem obviamente duas pessoas bilingues, pois as L1 ultrapassam o número de participantes (alemão suíço/italiano e alemão/inglês).

- 2) **Teaching Languages:** languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).

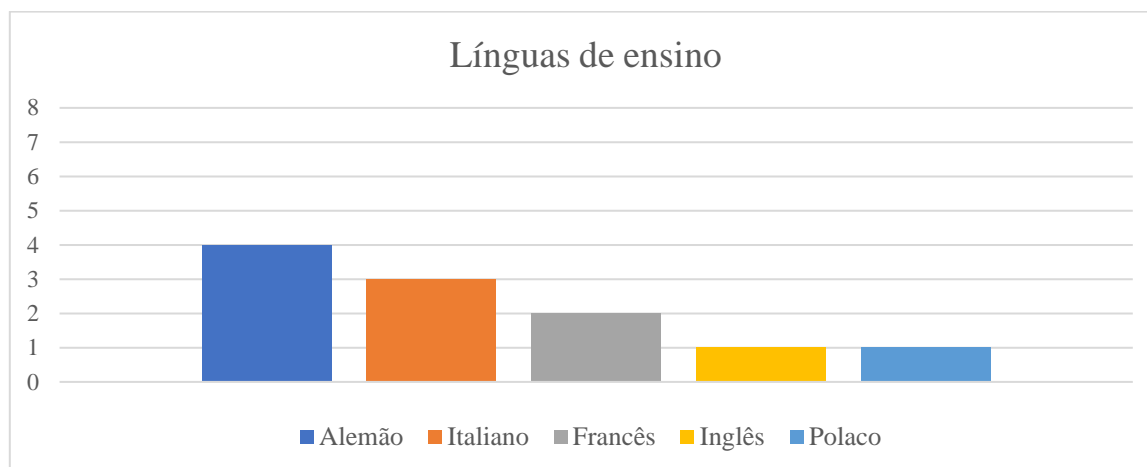


Gráfico 63. Línguas de ensino dos participantes no curso.

As línguas de ensino correspondem às L1, com a diferença de que o alemão suíço não é utilizado como língua de ensino e que algumas pessoas frequentaram o ensino básico e/ou secundário também em línguas diferentes das suas L1, nomeadamente em francês (2) e em italiano (1).

- 3) **Foreign Languages:** languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider having acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).

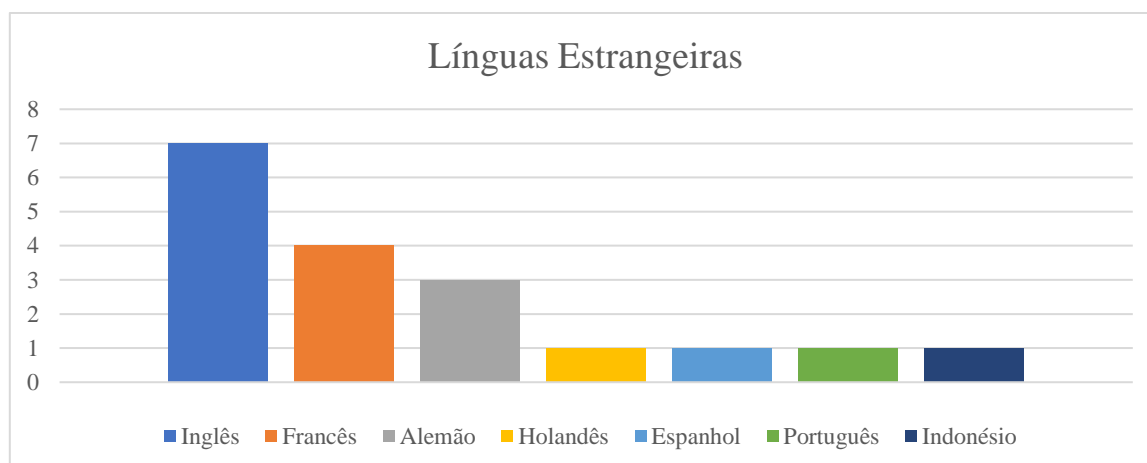


Gráfico 64. Línguas estrangeiras dos participantes no curso.

As línguas estrangeiras estudadas pelos 8 respondentes são bastantes. Todos (exceto o respondente com o inglês como L1) estudaram inglês, em que alcançaram um nível intermédio ou avançado. A metade deles estudou francês, como era de esperar, pois a presença desta língua nacional está prevista nos programas de estudos suíços. Três respondentes afirmaram ter aprendido alemão como língua estrangeira, sendo uma destas a estudante em mobilidade e as

outras duas as que afirmaram ter o alemão suíço como L1 (este tema será tratado também durante as entrevistas). As restantes línguas estudadas são línguas indo-europeias (olandês, espanhol e português) e uma língua austronésia (indonésio).

- 4) **Languages 2:** languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).

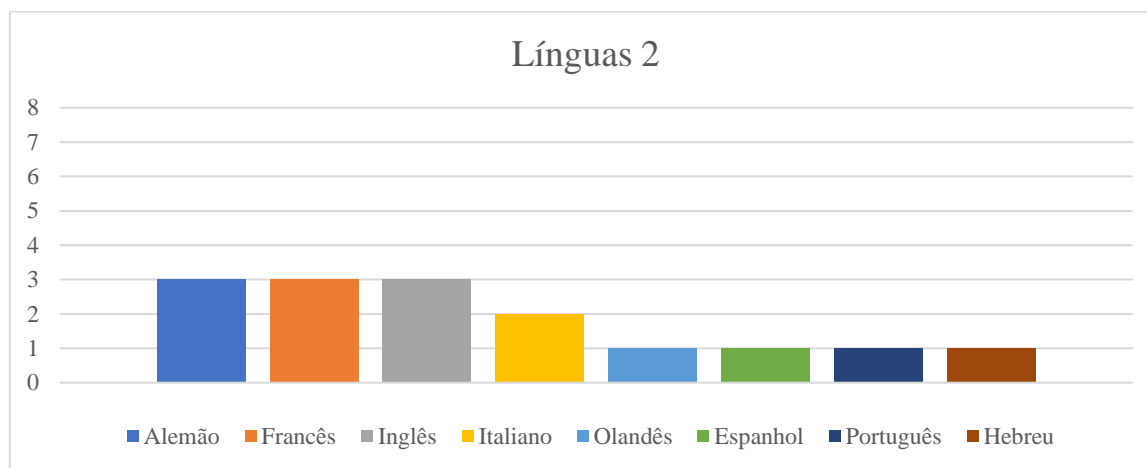


Gráfico 65. Línguas 2 dos participantes no curso.

As línguas aprendidas em contextos de imersão são muitas, sinal da mobilidade que os respondentes têm tido durante as suas vidas. O alemão, também neste caso, é inserido pelas duas respondentes com alemão suíço como L1 e pela estudante em mobilidade. O francês e o inglês também constam com três respostas, e o italiano com duas respostas, sendo duas destas também línguas faladas na Suíça. As outras L2 são o holandês, o espanhol, o português e o hebreu, aprendidas em países onde se falam estas línguas.

- 5) **Basic knowledge:** basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).

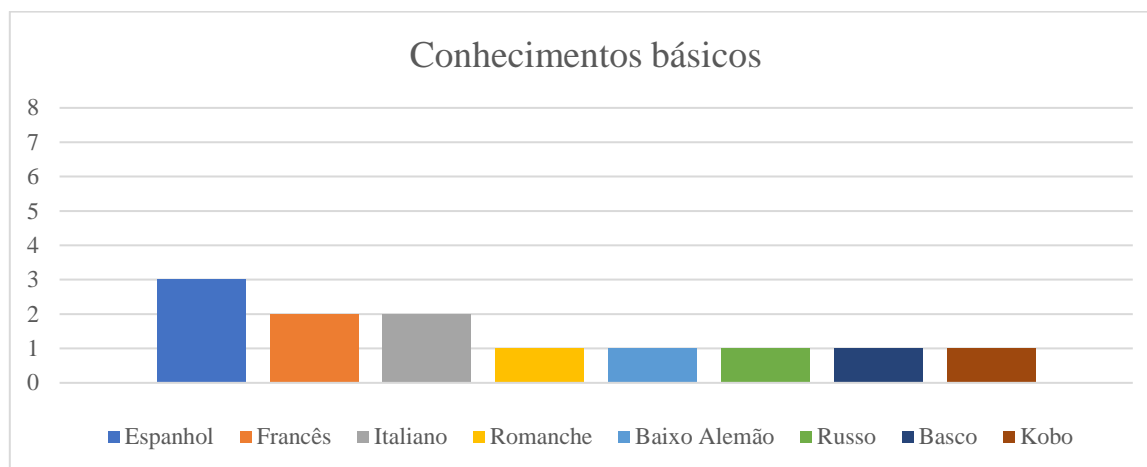


Gráfico 66. Conhecimentos básicos dos participantes no curso.

Os conhecimentos básicos dos respondentes são bastantes. A língua mais conhecida ao nível básico é o espanhol (3), seguido pelas três línguas nacionais: francês (2), italiano (2) e romanche (1). As outras línguas conhecidas ao nível básico são o baixo alemão, falado no norte da Alemanha e no leste dos Países Baixos, o russo e o basco (língua não indo-europeia) e o kobo⁷¹, uma língua falada no norte dos Camarões e na Nigéria.

- 6) **Receptive competence:** ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.

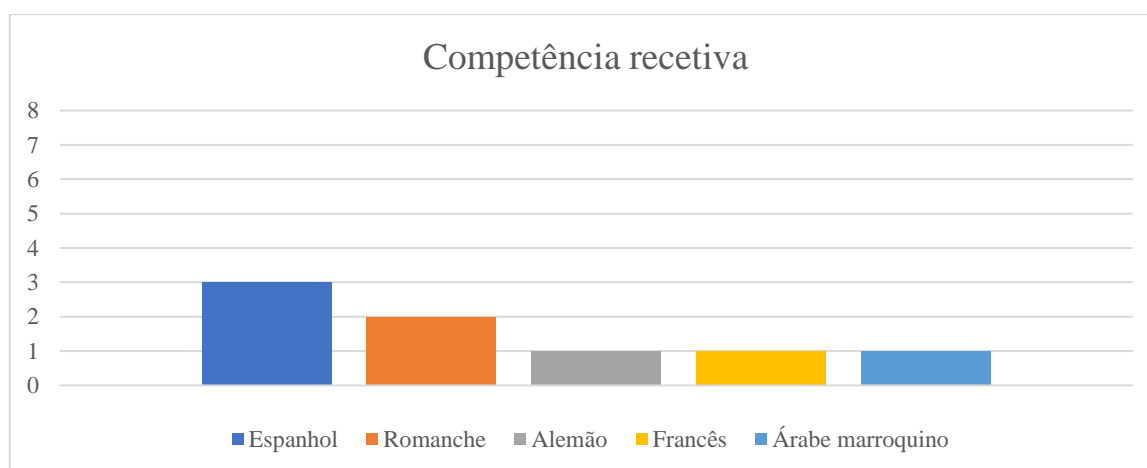


Gráfico 67. Competências recetivas dos participantes no curso.

No que diz respeito à competência recetiva, isto é, à capacidade de compreensão numa língua, sem necessariamente a saber falar, o espanhol aparece com três respostas, seguido pelo

⁷¹ <http://www.ethnologue.com/18/language/ver/index.html>

romanche com duas respostas e pelo alemão, francês e árabe marroquino com uma resposta cada uma.

Em seguida são mostrados, como foi feito nos estudos de caso anteriores, todos os repertórios numa só tabela.

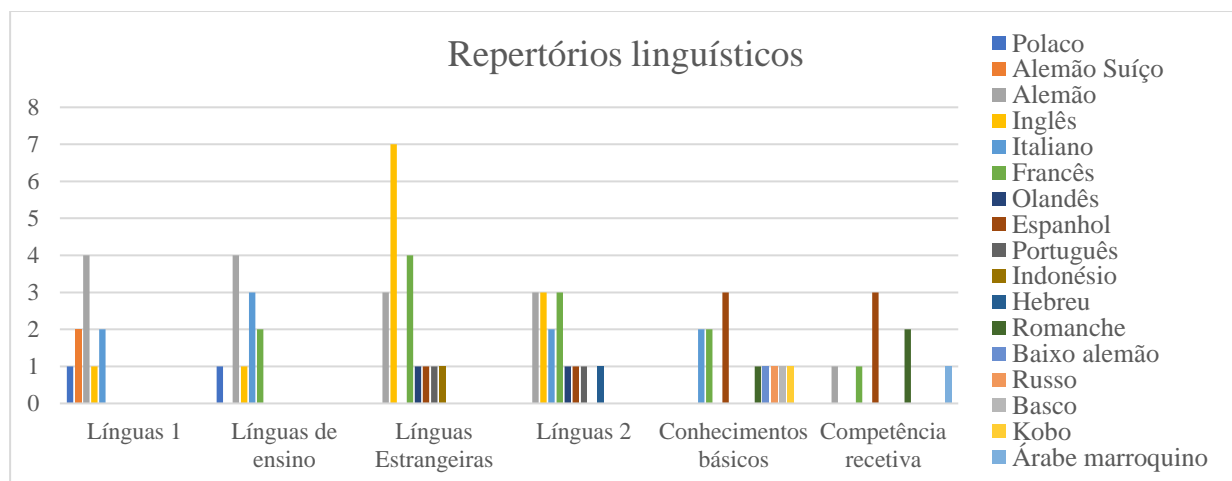


Gráfico 68. Repertórios linguísticos dos participantes no curso.

Como nos estudos de casos anteriores, é contabilizado o número de línguas conhecidas ao nível de L1 ou ao nível intermédio/alto, e o número de línguas conhecidas no total, incluindo os conhecimentos básicos e as competências recetivas.

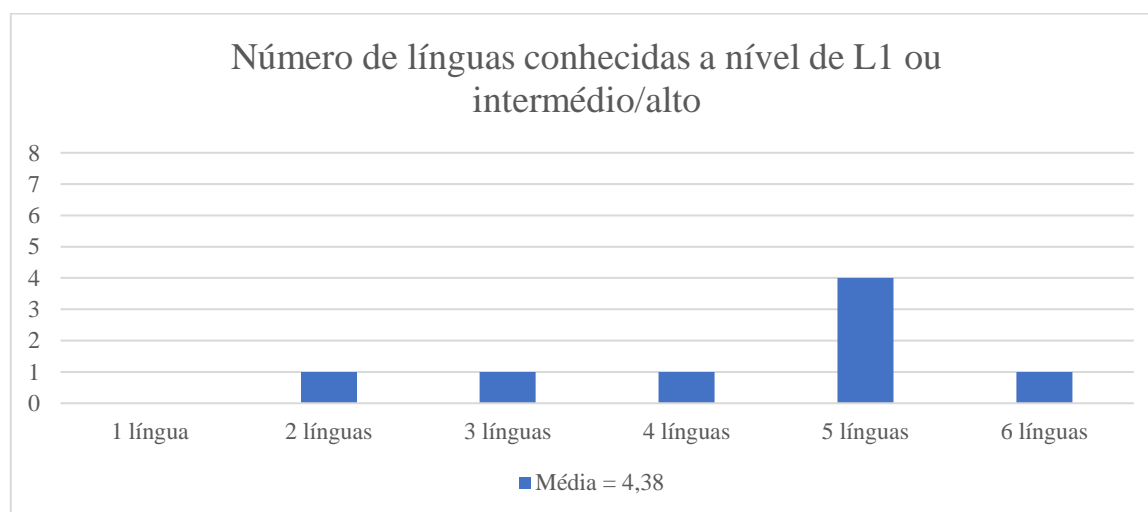


Gráfico 69. Número de línguas conhecidas a nível de L1 ou intermédio/avançado.

Segundo as suas declarações, metade dos respondentes conhece ao nível de L1, intermédio ou avançado 5 línguas, uma respondente 6 línguas, e os outros três respondentes 2, 3 e 4 línguas. A média das línguas conhecida neste nível é muito alta, sendo 4,38.

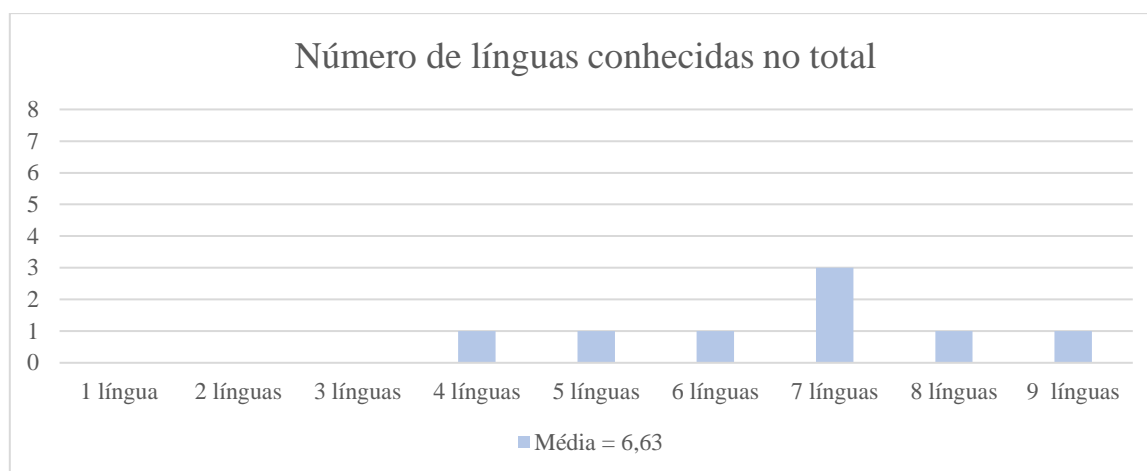


Gráfico 70. Número de línguas conhecidas no total.

Na contabilização das línguas conhecidas no total, incluindo os conhecimentos básicos ou recetivos, pode ver-se que quase metade dos participantes conhece 7 línguas, duas participantes conhecem 8 e 9 línguas e os outros conhecem 4, 5 e 6 línguas, alcançando uma média de 6,63, que é bastante alta.

Estes dados são relevantes, pois podemos ver que se tratou de uma turma com muitos conhecimentos linguísticos, acima das médias gerais e acima dos outros três estudos de caso analisados nesta tese. Era de esperar estes tipos de resultados, por se tratar de estudantes e funcionárias da universidade com um interesse evidente nas línguas e no multilinguismo, supostamente preparadas para enfrentar um curso que previa o uso de várias línguas.

3.4.2.1.1.2. Perguntas comportamentais

Nas perguntas comportamentais quis-se interrogar os respondentes sobre o uso do multilinguismo no ensino e na administração.

Aos estudantes foram postas as duas seguintes perguntas.

- Does your degree programme offer the opportunity to choose courses in different languages? If so, in which languages?

Respostas		
<input type="checkbox"/> Yes	6	deutsch, english in Basel English and german, in Poland all in Polish, except one corse in English english (und deutsch) deutsch, italienisch, französisch, English Englisch L'univesità prevede anche corsi portoghese e in inglese. I corsi del mio dottorato sono stati tutti in portoghese.
<input type="checkbox"/> No		

Tabela 65. Línguas nos cursos universitários.

Todos os estudantes responderam que a universidade prevê cursos em línguas diferentes, nomeadamente alemão e inglês em todos os casos dos inscritos na Universidade de Basileia e da estudante em mobilidade, mais italiano e francês para a estudante que estuda literaturas. A estudante polaca quis adicionar que na Polónia, pelo contrário, todos os cursos são lecionados em polaco, exceto um; e a Universidade do Algarve oferece cursos em português e em inglês, mas não no meu programa de doutoramento.

- May it happen that during the same class more than one language is used for processing content (e.g. reading in English and discussing in German about the same topic)?

If it happens, in which courses? And which languages are used?

Respostas			
<input type="checkbox"/> never			
<input type="checkbox"/> rarely	1 (Poland) 1	economics neuere Deutsch Literatur	english Französisch + Englisch
<input type="checkbox"/> sometimes	1 (here) 1	economics vortrag auf English, Diskussion auf Deutsch, bei bergman in social issues in china, india and south africa	english
<input type="checkbox"/> often	3	Vorlesungen, Seminaren Lektürekurs Medienwissenschaft Nei corsi di dottorato in generale avviene spesso la lettura di testi in inglese e la discussione in portoghese	Deutsch / English Deutsch, Englisch, Französisch Inglese e portoghese
<input type="checkbox"/> always			

Tabela 66. Uso de mais línguas durante as aulas.

Pelas respostas dos estudantes, parece que o uso de mais línguas durante as aulas tenha sido frequente. A estudante polaca em mobilidade quis adicionar também a resposta concernente à sua universidade de origem na Polónia, respondendo que isto ali acontece raramente. O uso de mais línguas acontece em vários tipos de aulas, como apontado pelos respondentes: aulas frontais, seminários, conferências, cursos de leitura, aulas de doutoramento. As matérias interessadas são: economia, literatura alemã, ciências sociais, estudos dos media. As línguas interessadas são inglês e alemão na maioria dos casos, inglês e português no caso da universidade portuguesa e obviamente inglês e polaco no caso da universidade polaca, mesmo que isto não esteja sinalizado, e alemão, inglês e francês nos casos da literatura alemã e do estudo dos media. O que é interessante reparar é que, pelo que se pode perceber, na maioria dos casos o inglês constitui o *input* a partir do qual se desenvolve o *output* na língua local (alemão

ou português ou polaco, nestes casos). Outro elemento importante a relevar é a presença do francês, que não aparece oficialmente nas línguas de ensino, mas que de facto pode acontecer que seja utilizado durante as aulas.

Com o próximo item quis-se saber se são usadas mais línguas no trabalho dos funcionários da universidade.

➤ May it happen that you use more than one language during your work at the university?

In which occasions? And which languages?

Respostas			
<input type="checkbox"/> never			
<input type="checkbox"/> rarely			
<input type="checkbox"/> sometimes			
<input type="checkbox"/> often	1	Teaching Workshops in English	E, French with co-workers
<input type="checkbox"/> always			

Tabela 67. Uso de mais línguas no trabalho dos funcionários.

Infelizmente, apenas uma das duas funcionárias respondeu a esta pergunta, supondo-se aqui que por desatenção no preenchimento do questionário por parte da outra funcionária. O que se pode perceber pela resposta da funcionária é que, no seu trabalho, o uso de línguas diferentes do alemão é frequente e que, além do alemão, no ensino de laboratórios é utilizado o inglês, sendo o francês utilizado com os colegas. Nota-se aqui que a funcionária respondeu em inglês, apesar de ter escolhido o questionário em francês.

3.4.2.1.1.3. Perguntas atitudinais

São aqui analisadas as respostas às perguntas atitudinais, especificando em cada vez se foram feitas apenas a uma categoria, estudantes ou funcionários, ou a ambas.

Os dois itens seguintes constavam no questionário dirigido aos estudantes e tinham o objetivo de obter informação sobre as suas opiniões iniciais sobre a relevância do curso SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden nos seus estudos e na sua vida profissional. As respostas a estes dois itens serão analisadas em conjunto, pois achou-se interessante ver a diferença de opinião que cada respondente tinha quanto à utilidade do curso nas duas vertentes, universitária ou profissional.

Em seguida estas respostas serão comparadas com o mesmo tipo de pergunta feita no questionário final, para averiguar se a opinião final ficaria igual ou mudaria para uma opinião mais positiva ou mais negativa.

- Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" is useful for your university education?
- Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life/work experience?

Respondentes	Respostas	
	For university education	For your future professional life/work experience
Respondente 1	useful	very useful
Respondente 2	neutral	neutral
Respondente 3	useful	unnecessary
Respondente 4	neutral	very useful
Respondente 5	useful	neutral
Respondente 6	very useful	very useful

Tabela 68. Utilidade do curso para os estudos universitários e para a vida profissional.

O que é interessante notar na comparação entre as respostas é que se atribuirmos um valor de 1 a 5 a cada resposta, 1 a “very unnecessary” e 5 a “very useful”, a média seria a mesma quer para os estudos universitários quer para a vida profissional: 3,83⁷², isto é, quase “useful”. Para os estudos universitários, de facto, as respostas são bastante homogêneas; no entanto para a vida profissional houve uma divergência maior. Na comparação entre as duas respostas dadas por cada estudante, podemos ver as três tendências representadas: duas respondentes consideram haver o mesmo grau de utilidade, dois respondentes acham que o curso tem uma utilidade maior para as suas vidas profissionais do que para os seus estudos e dois respondentes acham o contrário, isto é, que o curso é útil para os seus estudos mas não para as suas vidas profissionais.

Uma pergunta semelhante foi posta às duas funcionárias que participaram no curso.

- Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" can be useful for your professional life?

Respostas	
<input type="checkbox"/> very unnecessary	1
<input type="checkbox"/> unnecessary	
<input type="checkbox"/> neutral	
<input type="checkbox"/> useful	
<input type="checkbox"/> very useful	1

Tabela 69. Utilidade do curso para a vida profissional das funcionárias.

⁷² Para os estudos universitários: $4+3+4+3+4+5 = 23/6 = 3,83$
 Para a futura vida profissional: $5+3+2+5+3+5 = 23/6 = 3,83$

As respostas das duas funcionárias são bastante diferentes: uma acha o curso muito útil para a sua vida profissional e a outra acha-o neutro.

As seguintes perguntas foram colocadas tanto no questionário dirigido aos estudantes como no questionário dirigido aos funcionários. As respostas são aqui analisadas no seu conjunto.

➤ Why did you choose to attend this course?

Respostas
Parceque j'ai une passion pour les langues, la diversité et les cultures
Ich heue nisch im mehrsprachigen Umfeld meine interkulturellen Fähigkeiten einbringen zu können. And to tell my story - basend on real life.
Interesse an Sprachen
- to speak different languages - to meet interesting people - genereally for speaking - switch languages if I have a problem to express myself or if I forgot some words from language which I am current speak
Interesse am Thema
Interesse am Sprache, Lust andere Sprachen zu benutzen und zu "trainieren", Interesse am Thema (Zusannertag zwischen Interkulturelle Kommunikacation und Sprachen), Mehrsprachigkeit ist teil meines Alltags
General interest in mastering multilingual conversations
Ho scelto di frequentare questo corso in primo luogo perché costituirà uno studio di caso della mia tesi, ma oltre a questa motivazione credo che il corso possa permettermi di usare le mie varie conoscenze linguistiche, stimolandole e mettendole in relazione tra di loro.

Tabela 70. Motivação para frequentar o curso.

A motivação maior mencionada por todos é o interesse pelas línguas e pelo multilinguismo. Este interesse é exprimido através da paixão, do querer estar num ambiente multilingue, do querer falar línguas diferentes e mudar de língua em benefício da boa comunicação, do querer treinar línguas que não se costumam utilizar, e do querer estimular e pôr em contacto os próprios conhecimentos linguísticos. A segunda motivação mencionada é o interesse nas outras culturas e na comunicação intercultural; duas outras motivações são conhecer pessoas interessantes e falar da própria vida pessoal.

➤ What do you expect from this course?

Respostas
des échanges culturels et linguistiques
Ich erweite, dass ich im diesem Kurs meine Feihgkeit, meine Meinung zu aussen in verschel denen Fremdsprachen, verbissen kann. Die eigere und die fremde Kultur in Worte zu kleiden. Ein Bild zu malen mit meinen Worten.
Sprachkenntnisse verbessern + Leute kennenlernen

<ul style="list-style-type: none"> - to speak different languages - to meet interesting people - genereally for speaking - switch languages if I have a problem to express myself or if I forgot some words from language which I am current speak
Verständnis der Interkulturalität
Andere Sprachen zu benutzen, Über Themen diskutieren, die nich auch betreffen und interessieren, andere Leute und Kulturen kennenzulernen
Mi aspetto di mettere in pratica varie pratiche di comunicazione multilingue e di migliorare la mia competenza multilingue.

Tabela 71. Expetativas sobre o curso.

As expectativas dos participantes neste curso disseram sobretudo respeito ao seu desejo em falar línguas diferentes num contexto intercultural, melhorando as próprias competências linguísticas. E, como na resposta anterior, há também a expectativa de conhecer outras pessoas.

3.4.2.1.2. Questionário aos professores

Como foi explicado na parte do contexto e da metodologia, foi submetido um questionário aos professores que constava em perguntas factuais sobre dados pessoais e sobre os seus repertórios linguísticos, que são aqui analisados. O questionário foi-lhes enviado por correio eletrónico e os professores preencheram-no e enviaram-mo. O questionário, como foi feito para questionários dirigidos aos participantes no curso, foi preparado em quatro línguas (alemão, francês, italiano e inglês, no anexo XXV) e foram-lhes enviadas as quatro versões linguísticas. Cada professor escolheu preencher o questionário na sua própria língua de ensino, assim que foram escolhidas todas as quatro versões linguísticas.

3.4.2.1.2.1. Dados pessoais

As perguntas sobre os dados pessoais serviram para recolher dados sobre o género dos professores e sobre as suas áreas de ensino.

Perguntas	Respostas
Sex	
<input type="checkbox"/> woman	2
<input type="checkbox"/> male	2
<input type="checkbox"/> unspecified	
Teaching area/field	<ul style="list-style-type: none"> - Français langue étrangère Lingua e cultura italiana / Italiano per stranieri English as academic lingua franca; Writing for publication; Conversation; Multilingualism

Tabela 72. Dados pessoais dos professores.

Os professores do curso SprachRäume eram dois homens e duas mulheres. Cada um é professor no centro de línguas da Universidade de Basileia, respetivamente de língua alemã, de língua francesa, de língua e cultura italiana e de língua inglesa em vários cursos. A professora de língua alemã esqueceu-se de preencher este item, mas conhece-se a sua área de ensino.

3.4.2.1.2.2. Repertórios linguísticos

Os repertórios linguísticos dos quatro professores são representados no gráfico seguinte.

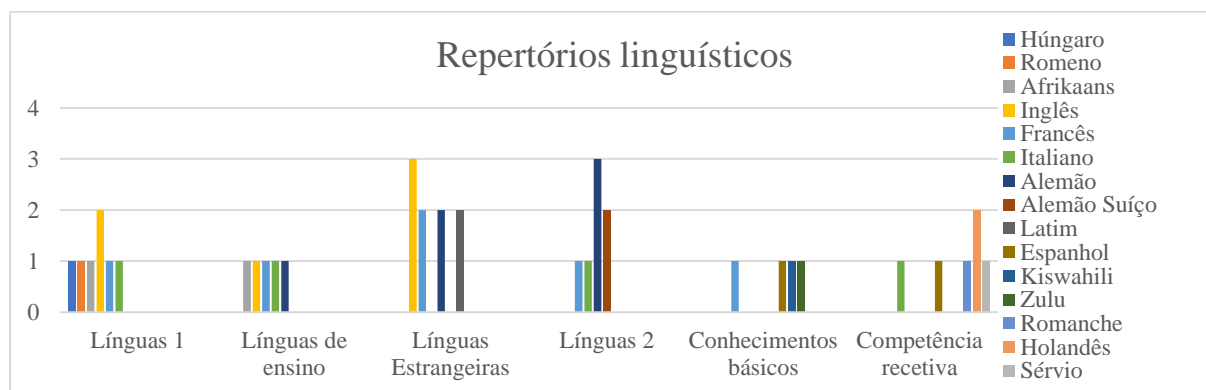


Gráfico 71. Repertórios linguísticos dos professores.

As suas L1 são 6, sendo um professor bilingue e uma professora trilingue. Três das línguas de ensino estão representadas nas L1: francês, italiano e inglês. O alemão não é L1 da professora desta língua, sendo as suas L1 o inglês, o húngaro e o romeno, mas ela aprendeu alemão muito cedo, pois esta língua está presente nas suas línguas de ensino. A outra L1 presente é o afrikaans, que é L1 do professor de inglês junto com a língua inglesa.

As línguas de ensino foram as quatro línguas das suas áreas de ensino: alemão, francês, italiano e inglês, mais o afrikaans.

As línguas estudadas como línguas estrangeiras foram o inglês (3) e o francês, o alemão e o latim (2). O inglês foi inserido aqui entre línguas estrangeiras também pelo professor de língua inglesa (bilingue afrikaans e inglês), possivelmente por o ter estudado como disciplina na escola, considerando mais como sua L1 o afrikaans. O latim é aqui relatado porque foi inserido pelos respondentes, mas não se pode considerar uma língua avaliável dentro dos níveis do QCER.

As línguas apreendidas em contextos de imersão pelos professores são o alemão (3), o alemão suíço (2), o francês (1) e o italiano (1). Obviamente o alemão foi aqui inserido por três deles, por se tratar de professores de línguas estrangeiras e oriundos de outros países, que aprenderam o alemão num contexto de imersão; apenas a professora de alemão não o inseriu nesta coluna

da tabela, tendo inserido, porém, o suíço alemão. Também outro professor adicionou a opção “alemão suíço” como língua apreendida em contexto de imersão junto com o alemão.

Os conhecimentos básicos dos professores são francês, espanhol, kiswahili e zulu e os seus conhecimentos recetivos são italiano, romanche, espanhol, holandês e sérvio.

Por se tratar de apenas quatro pessoas, as línguas em causa são bastantes, e isto faz com que estes quatro professores possam gerir um curso onde a comunicação multilingue e intercultural é estimulada através de *inputs* em várias línguas e promovida na sua produção.

A seguinte tabela mostra o número de línguas conhecidas pelos quatro professores.

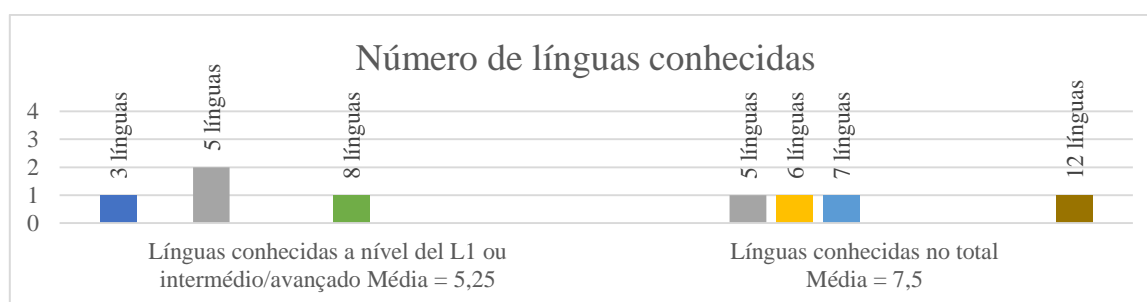


Gráfico 72. Número de línguas conhecidas pelos professores.

Ao nível de L1 ou intermédio/avançado, dois professores conhecem cinco línguas, uma professora conhece três línguas e a outra professora oito línguas, tendo uma média de 5,25. Se considerarmos os seus repertórios linguísticos completos, incluindo os conhecimentos básicos e recetivos o número de línguas cresce: 5, 6, 7 e até 12 línguas, com uma média de 7,5 línguas cada um. Estas médias são muito altas, ultrapassando também as médias dos participantes.

Tendo analisado os repertórios linguísticos dos participantes e dos professores, é agora possível analisar o repertório linguístico coletivo do curso inteiro, incluindo participantes e professores. Como nos estudos de caso anteriores, o repertório linguístico coletivo será aqui composto no gráfico pelo repertório efetivo que inclui apenas os conhecimentos linguísticos em L1 ou intermédios/avançados, isto é, os conhecimentos que permitiriam compreensão e produção em contextos académicos, e pelo repertório completo, que inclui todos os conhecimentos linguísticos, incluindo os básicos e recetivos.



Gráfico 73. Repertório linguístico coletivo dos participantes e dos professores.

Analisando o repertório linguístico coletivo, vê-se logo que todos os respondentes, estudantes, funcionárias e professores, têm um nível intermédio ou avançado em inglês. Quanto ao alemão e ao francês, todos os respondentes conhecem estas duas línguas, no caso do alemão apenas uma respondente o conhece só ao nível básico e no caso do francês os que o conhecem só ao nível básico são três. Portanto ao nível de comunicação nas aulas, em princípio, estas três línguas, inglês, alemão e francês, poderiam ser utilizadas e a sua compreensão, mesmo que em níveis diferentes, deveria ser comum a todos os participantes, enquanto uma produção aos níveis intermédio ou avançado é supostamente possível por todos os participantes apenas em inglês. No que diz respeito à língua italiana, o seu conhecimento é presente em quase todos os respondentes (10), tendo 7 deles níveis de L1 ou intermédios/avançados. Poderia representar, portanto, outra língua a poder ser utilizada durante as aulas com uma boa compreensão para mais de metade dos participantes e compreensão básica para quase todos. O caso do alemão suíço é um caso particular. Nos questionários, este foi inserido por quatro respondentes na coluna das L2, ou seja, as línguas apreendidas em contextos de imersão, mas o facto de outros respondentes não o terem inserido não significa que seja uma língua que desconhecem, como por exemplo foi dito nas entrevistas que serão em seguida analisadas. Podemos aqui dizer que os quatro respondentes que o inseriram tiveram a sensibilidade linguística de o reconhecer como uma língua diferente, mas pressupõe-se aqui que pelo menos mais cinco respondentes deveriam ter conhecimentos de alemão suíço por viverem na parte da Suíça de idioma alemão. Outras línguas encontram-se representadas por um ou dois respondentes aos níveis intermédio e avançado ou aos níveis básicos. O que é interessante notar entre as línguas em que os respondentes têm conhecimentos básicos ou recetivos são a língua espanhola com 8 respondentes no total, o holandês com 4 respondentes e a língua romanche com 3 respondentes.

3.4.2.1.3. Segundo questionário

O segundo questionário foi enviado por correio eletrônico após o fim do curso a todos os participantes em duas versões: para os estudantes foi enviado em francês, italiano e inglês; para as funcionárias em francês e inglês. Os seis estudantes que tinham preenchido o primeiro questionário responderam, mas infelizmente as duas funcionárias não responderam a este segundo questionário. Um dos estudantes (o que foi identificado no primeiro questionário como “respondente 1”) enganou-se e preencheu o questionário na versão para as funcionárias.

Este segundo questionário visou obter as opiniões dos participantes sobre o curso, nomeadamente sobre a sua utilidade para os seus estudos universitários e para a sua vida profissional, se se sentiram incluídos, quais os aspetos que acharam interessantes e quais as sugestões para melhorar o curso.

O próximo item disse respeito à opinião dos estudantes sobre a utilidade do curso para os estudos universitários. Como antecipado na secção anterior, as respostas são aqui comparadas com a mesma pergunta feita no primeiro questionário dado durante a primeira aula. A comparação não foi possível para o respondente 1, pois ele enganou-se e respondeu ao questionário dirigido às funcionárias, que não continha este item.

- Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" has been useful for your university education?

Respondentes	Respostas	
	Questionário inicial	Questionário final
Respondente 1	useful	-
Respondente 2	neutral	useful
Respondente 3	useful	useful
Respondente 4	neutral	neutral
Respondente 5	useful	neutral
Respondente 6	very useful	very useful

Tabela 73. Utilidade do curso para os estudos universitários.

Acabado o curso SprachRäume, dois estudantes consideraram-no neutro para os seus estudos universitários, duas estudantes consideraram-no útil e outra estudante muito útil. No que diz respeito à comparação com o primeiro questionário, três estudantes mantiveram as mesmas opiniões, enquanto uma estudante mudou de opinião pela positiva, de “neutral” para “useful” e outra mudou no sentido contrário, de “useful” para “neutral”.

- Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life?

Respondentes	Respostas dos estudantes	
	Questionário inicial	Questionário final
Respondente 1	very useful	useful
Respondente 2	neutral	useful
Respondente 3	unnecessary	useful
Respondente 4	very useful	very useful
Respondente 5	neutral	neutral
Respondente 6	very useful	very useful

Tabela 74. Utilidade do curso para a futura vida profissional.

A esta segunda pergunta sobre a utilidade do curso para as suas futuras vidas profissionais, os respondentes pareceram apontar para uma maior utilidade deste curso para a vida profissional do que para os estudos universitários, de facto uma respondente achou-o neutro, três acharam-no útil e duas muito útil.

No que diz respeito à comparação com as mesmas respostas dadas no primeiro questionário, podemos notar que três respondentes mantiveram a mesma opinião e três respondentes mudaram de opinião. Como foi dito, o primeiro respondente enganou-se e preencheu o questionário dirigido às funcionárias, por isso a pergunta a que respondeu era ligeiramente diferente (Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" was useful for your professional life?), o que pode ter tido uma influência na resposta; em qualquer das formas a sua opinião passou de “very useful” para “useful”. Já a respondente 2 e o respondente 3 mudaram de opinião pela positiva, passando de “unnecessary” e “neutral” para “useful”, o que pode ser considerado um sinal positivo para o curso.

- To which extent did you feel yourself included/integrated in the dynamic of the course?

Respostas dos estudantes	
<input type="checkbox"/> not at all included	
<input type="checkbox"/> slightly included	
<input type="checkbox"/> somewhat included	1
<input type="checkbox"/> quite included	2
<input type="checkbox"/> very included	3

Tabela 75. Sentimento de inclusão no curso.

As respostas sobre o nível de inclusão que os participantes sentiram parece apontar para um sentimento geral de inclusão; de facto, três sentiram-se muito incluídos, dois bastante incluídos e um algo incluído.

- What did you find most interesting or useful in these “SprachRäume”? Is there something that you would change?

Respostas dos estudantes
One of the most useful things was that we could always switch to any language we want. It would still be nice to include other languages (languages that are less common) as well.
I think, speaking in every languages which we are speaking is very interesting. We can not do that in our live, for example at the Universities or at work, that is unprofessional. That is very useful in daily life, for example during holiday in different countries. If we need to ask someone about the best way to go somewhere or ask, what is that dish, because we can not understand menu in different languages. Last weekend I had similar situation, I known a few words in Italian and I could do a lot with this words, but I had a problem with menu. English and German were very useful. I did not have a problem to use different languages to speak. I think, before that was a problem for me, but now not really. I would like to change one thing. Presentations of participants should be in every classes, not at the end of the course. I will be more interesting and make not so tired people, because of a lot of information. But generally it was great course. Idea with translation during the course was great! I benefited from it a lot with Spanish, Italian and French.
I loved the course. I believe through accreditation in a defined field of study it would be well frequented, but then it may lose the magic of participants with pure eagerness to understand and participate in intercultural communications. It's a great course, just keep it running and I am sure it will evolve nicely.
La cosa che ho trovato più utile è stata l'esperienza di una comunicazione plurilinguistica che funziona. Per me è stato motivante rendermi conto di riuscire a “switchare” da una lingua all'altra. Sapevo che era possibile ma non avevo mai avuto l'occasione di provare: in questo senso il corso mi ha dato lo spazio per farlo. Oltre che per me stessa mi ha sorpreso notare quanto funzionasse bene anche la discussione in coppia e in gruppo. Di fatto non cambierei nulla nel corso: per me era ideale così.
It's been great, just the timing was unfortunate for me, because at our institute the irregular colloquium sessions happen Wednesday evening and I in the end felt obliged to join those – but these overlaps are unavoidable.
Ho trovato interessante in questo corso la messa in pratica di una comunicazione multilingue stimolata da input sempre molto interessanti. Se dovessi cambiare qualcosa, cercherei di far sì che aumentino le lingue utilizzate durante le lezioni.

Tabela 76. Aspectos interessantes do curso e sugestões para edições futuras.

O tema que mais foi mencionado como aspeto mais útil ou mais interessante foi o uso de uma comunicação multilingue e o facto de os participantes poderem mudar de língua. Duas respondentes sublinharam o facto de o curso lhes ter dado a oportunidade de praticar e treinar a mudança de língua e como isto fez com que se apercebessem de que isto não constituía um problema, mas que pelo contrário funcionava, quer ao nível individual quer ao nível coletivo. Uma das duas respondentes acrescentou que esta passagem de uma língua para outra não é possível em contexto universitário ou profissional, pois é visto como pouco profissional, embora ajude na vida do dia a dia, como por exemplo nas viagens e na vida no estrangeiro. A mesma respondente afirmou que apreciou muito a prática de pedir a tradução a um colega

durante as aulas, pois ela beneficiou desta prática no que diz respeito ao espanhol, italiano e francês.

Em geral a maioria dos respondentes afirmou que gostou do curso e alguns deram sugestões para a melhoria do curso. Dois respondentes aconselharam o uso de mais línguas, sobretudo as menos comuns; uma respondente propôs que os participantes fizessem apresentações não apenas durante a última aula; e um respondente aconselhou que o curso, para ter uma participação maior, tivesse uma acreditação numa determinada área de estudo, mas afirmou a seguir que se perderia assim a magia de alunos desejosos de participar em comunicações interculturais.

3.4.2.2. Observação participante

Em seguida são relatados e analisados os dados da minha observação participante. Durante as aulas mantive uma atitude de participação ativa em todas as atividades e ao mesmo tempo tomei anotações. As anotações por cada aula constaram em: a data, o número de participantes, identificação dos dois facilitadores presentes, a língua principal de *input*, os temas discutidos e uma parte livre sobre as atividades e o uso de práticas linguísticas. Depois de cada aula escrevi estes apontamentos numa forma mais compreensível e mais exaustiva e acrescentei-lhes as minhas impressões e aspetos positivos e negativos. As anotações de cada aula encontram-se transcritas na sua forma original, em italiano, no anexo XXIX e são aqui analisadas. Seguindo a estrutura do curso, são analisadas juntas as quatro primeiras aulas que constituíram o fulcro do curso. A última aula, em que os participantes apresentaram as suas comunicações, é analisada a parte.

Foram utilizadas as siglas para indicar os professores de línguas que desempenharam o papel de facilitadores no curso: TE para a professora de alemão, FR para a professora de francês, IT para o professor de italiano e IN para o professor de inglês e foram utilizados números para identificar os participantes, começando-se por ordem de presença nestas observações, mantendo assim o seu anonimato.

Como se vê nas anotações tomadas durante a observação participante, o número de participantes oscilou entre 10 e 6 e foi diminuindo durante as aulas, mas, como veremos, subiu novamente durante a quinta e última aula. Como já foi anunciado, a organização do curso previa a presença e rotação de dois dos professores das quatro línguas e uma língua principal como *input* por cada uma das quatro aulas. Em linha com a descrição do curso, os assuntos de discussão propostos durante as aulas verteram sobre temas ligados a interculturalidade, como a diversidade, a comunicação intercultural, a língua e a identidade, os contos e a identidade e o criticismo.

O curso começou com os professores a perguntarem quais as línguas conhecidas pelos participantes, que foram de seguida escritas no quadro. A seguir, o professor de inglês e o de italiano explicaram o funcionamento do curso e as regras de comunicação que já foram acima mencionadas (falar devagar, deixando tempo para as eventuais traduções) e as indicações para o trabalho final, que tinha de abranger um tema sobre multilinguismo e interculturalidade e tinha de ser feito em pelo menos duas línguas. Quanto às práticas multilingues utilizadas, o que se nota nas observações é o formato comum às quatro aulas, que consistiu em *inputs* escritos ou orais sobre os temas de interculturalidade acima mencionados, dados na língua principal de cada aula, mas também noutras línguas. Aos *inputs* seguiram-se discussões em pequenos grupos ou em conjunto em que um uso diversificado de várias línguas, também diferentes da língua do *input*, foi estimulado. Quanto aos quatro professores nota-se que alguns deles utilizaram mais línguas durante as aulas, outros menos e que às vezes se traduziram reciprocamente. No que diz respeito aos participantes, o uso da regra linguística de pedir ajuda aos colegas para a tradução foi amplamente utilizada e houve um amplo uso de *code-mixing* e *code-switching*. Outras atividades amplamente praticadas foram reflexões metalinguísticas coletivas e em grupos sobre o significado das palavras em línguas e culturas diferentes e reflexão metacognitivas sobre o facto de se saber falar e pensar em línguas diferentes.

No que diz respeito ao uso de línguas, como *input* foram utilizadas principalmente as quatro línguas dos professores (alemão, francês, italiano e inglês), mas também outras línguas foram utilizadas de vez em quando como *input*. Isto aconteceu sobretudo nos vídeos cuja visualização os professores propuseram (espanhol, lingala, suaíli e todas as línguas do vídeo intitulado *7billionsothers*). Quanto aos *outputs*, as línguas principais utilizadas por parte dos participantes foram também as quatro línguas, adicionando-se outras línguas que faziam parte dos seus repertórios, como o polaco, que foi utilizado pela estudante em mobilidade (que depois se autotraduziu para inglês), e o espanhol, o português e o hebreu, utilizados, no meu caso, nos grupos de discussão, junto com as outras línguas mais utilizadas, e várias outras línguas de que não pude tomar nota utilizadas no exercício em que devíamos escrever uma crítica gentil em duas línguas diferentes. Nota-se, de facto, que é no âmbito dos grupos de discussão que os participantes experimentaram mais o uso de várias línguas, talvez por ser mais fácil perceber quando a mudança de língua é possível através de ajustes para manter a compreensão. As minhas impressões, escritas no mesmo dia das aulas, ou no máximo no dia a seguir, não foram muito positivas no primeiro dia por causa do amplo uso do alemão que foi feito durante a primeira aula e pelo pouco dinamismo dos grupos de discussão, que ficaram inalterados durante toda a aula. A partir da aula seguinte, houve uma maior disponibilidade dos participantes para

utilizar línguas diferentes durante as discussões em conjunto e em grupos e houve mudanças dos grupos durante as aulas, o que implicava reinterpretar a situação comunicativa em cada vez e mudar continuamente as línguas de comunicação. Isto foi apontado também nos aspetos positivos, a que se adicionou, na terceira aula, a presença de cooperação virada à compreensão e inclusão de todos. Quanto aos aspetos negativos, além dos já mencionados e que na maioria foram resolvidos ao longo das aulas, é de mencionar o pouco tempo que às vezes os participantes tinham para traduzir ao próprio colega, considerando que ninguém era intérprete de profissão.

A última aula, como antecipado, foi diferente das outras quatro, pois previa que fossem os alunos a levar os *inputs* através das suas apresentações que, como vimos, deveriam tratar de temas sobre multilinguismo e interculturalidade em pelo menos duas línguas. Também foi permitida a presença de participantes que preferiram não preparar nenhuma comunicação e durante esta última aula também esteve presente a diretora do centro de línguas. No anexo XXIX encontram-se também as anotações tomadas durante e logo após a aula.

A última aula aconteceu duas semanas depois da quarta aula e estiveram presentes 8 participantes, os quatro professores e a diretora do centro de línguas. Dos 8 participantes, cinco apresentaram o próprio trabalho final (um estudante já o tinha apresentado na quarta aula). Sendo o tema muito amplo, multilinguismo e interculturalidade, as comunicações dos participantes disseram respeito a assuntos muito variados. Duas participantes decidiram falar de assuntos pessoais: a própria vida pessoal plurilingue e poemas e contos escritos durante uma viagem. Um participante escolheu como tema a língua hebraica, tratando-se de uma paixão sua e de uma língua não conhecida pelos outros participantes; eu decidi tratar do tema das fronteiras físicas, linguísticas e culturais; e por fim uma participante decidiu propor uma experiência linguística em que nos falou em polaco, língua conhecida apenas por ela, para ver o nosso grau de compreensão de uma língua desconhecida. As línguas utilizadas foram muitas: inglês, alemão, francês, italiano, português, espanhol, polaco, hebreu e árabe. Cada um interpretou este trabalho final de forma diferente, assim como a comunicação multilingue: houve quem experimentou o uso de várias línguas durante a própria comunicação, quem leu escritos multilingues e quem fez comparações linguísticas entre línguas, mas em todo caso nota-se por parte dos participantes um uso amplo e criativo dos seus repertórios linguísticos.

Acabadas as comunicações, os professores perguntaram aos participantes as suas impressões sobre o curso e as sugestões para as edições futuras. Em geral houve apreciação e estupefação acerca do funcionamento da comunicação multilingue, que às vezes foi mais espontânea às vezes mais pensada. Foi muito apreciado o facto de não se ser obrigados a falar apenas uma

língua, como acontece por exemplo em contexto acadêmico, e a possibilidade de se poder falar noutras línguas da Suíça, o que não existe noutros contextos formais. Por fim, foi apreciada a sensação de proteção coletiva que fez com que todos pudessem mostrar as próprias fraquezas linguísticas sem receio de juízos sobre as próprias competências linguísticas.

Por último, nas minhas anotações, quis sinalizar que houve uma atmosfera positiva e que foram utilizadas muitas das línguas dos repertórios linguísticos dos participantes, mesmo aquelas não partilhadas por todos, o que foi possibilitado através das “regras” linguísticas aconselhadas para a comunicação no curso. Houve ainda intercompreensão, liberdade de expressão multilingue e criatividade.

Como testemunhado/relatado nas anotações, a competência multilingue foi neste curso amplamente estimulada e utilizada em várias formas. As práticas multilingues observadas foram muitas e na lista que segue tentar-se-á reagrupá-las para obter uma visão abrangente:

- 1) discussões multilingues sobre inputs orais ou escritos dados em línguas diferentes;
- 2) criação e mudança contínua de grupos de discussão em que reinterpretar a situação comunicativa;
- 3) elaboração do mesmo texto em duas línguas diferentes;
- 4) reflexão metalinguística multilingue e comparações entre significados culturais diferentes;
- 5) reflexão metacognitivas sobre saber falar e pensar em línguas diferentes;
- 6) uso de repetição do conteúdo e tradução em várias línguas;
- 7) ajuda recíproca na compreensão através de pedido de tradução a colegas;
- 8) preparação de apresentações e comunicações em várias línguas sobre temas de multilinguismo e interculturalidade.

Algumas das práticas foram solicitadas e estimuladas pelos professores e outras foram o resultado das iniciativas espontâneas dos participantes que quiseram aproveitar a possibilidade oferecida pelo curso de utilizar os seus repertórios linguísticos duma forma que, conforme as suas opiniões, não é utilizada noutros contextos. Obviamente, todas estas práticas multilingues não ocorreram separadamente, mas sim misturadas entre si e incluíram o uso de duas, três ou mais línguas dentro da mesma atividade.

3.4.2.3. Entrevistas

As entrevistas foram feitas depois da quarta aula e os entrevistados foram três. A primeira entrevista foi feita em língua inglesa e por pedido da entrevistada (EN1) não foi gravada, mas foram anotadas as suas respostas de uma forma muito resumida e, por isso, são reportadas aqui

em português.⁷³ Os outros dois entrevistados foram gravados e a entrevista foi em seguida transcrita na sua totalidade. Esta segunda entrevista foi feita em italiano, sendo uma entrevistada de L1 italiana (EN2) e tendo o outro (EN3) um nível de italiano muito avançado. As entrevistas foram analisadas e reagrupadas por temas (anexo XXX): o uso das línguas nas aulas; os seus conhecimentos em francês e em inglês; a questão do alemão suíço; e opiniões sobre o curso SprachRäume. Eu própria sou aqui IN (investigadora).

1) O uso das línguas nas aulas

A EN1, que é uma estudante de doutoramento em mobilidade, disse que não teve problemas na Universidade de Basileia porque a maior parte das pessoas falam inglês e os professores, na maior parte dos casos, utilizam o inglês nas aulas quando há pessoas que não falam alemão. Ela só tinha uma unidade curricular em alemão e disse que não sabia se ia passá-la com êxito.

EN3 estava a estudar biologia na licenciatura no momento da entrevista e disse que muitos dos seus cursos eram em duas línguas, alemão e inglês, isto é, as aulas lecionadas numa das duas línguas e os materiais na outra língua. Ele admitiu ter um problema com este sistema e de não o perceber. Os seus problemas eram principalmente terminológicos, pelo facto de ter de traduzir os termos de uma língua para outra. Esta tradução foi na maioria das vezes de alemão para inglês, pois ele disse ter estudado durante o liceu bilingue as matérias em inglês e agora tinha de as traduzir para alemão. EN2 estava a estudar literatura no mestrado e disse que acontecia que se utilizassem textos originais noutras línguas, mas que, de qualquer forma, a discussão geral era sempre na língua da disciplina (italiano para literatura italiana, alemão para literatura alemã, etc.); aulas onde se mudava mais vezes de língua eram unidades curriculares de tradução lecionadas no instituto de italianística.

2) A língua francesa nos seus repertórios linguísticos e nas aulas

Durante a entrevista falou-se da língua francesa que ambos os entrevistados, EN2 e EN3, estudaram durante o ensino secundário. EN2 disse que no seu caso, terminado o liceu, o nível do seu francês piorou muito, até que resolveu começar um tandem linguístico através do centro de línguas e adquiriu novamente confiança nessa língua. Para EN3 a situação foi diferente, pois ele, depois do liceu, começou a trabalhar num *call centre* onde se utilizava o francês diariamente. No que diz respeito ao possível uso da língua francesa no âmbito académico, EN3 disse que gostaria, mas que a literatura das disciplinas científicas é toda em inglês; EN2 disse

⁷³ Este é único caso, no seio desta tese, de entrevista não gravada e relatada através de apontamentos meus. Todas as outras entrevistas são transcritas nas línguas das gravações.

que na sua área, literatura, não o vê muito, mas que se podia utilizar mais o francês na área da linguística.

3) A língua inglesa nos seus repertórios linguísticos e nas aulas

Também a língua inglesa foi estudada pelos dois entrevistados, EN2 e EN3. A primeira disse que aquela língua não é utilizada nas suas aulas, e que sentiu que não piorou o nível do seu inglês no que diz respeito à compreensão e produção oral, mas sim na produção escrita. No entanto, EN3 afirmou que preferiria unidades curriculares todas em inglês, em vez de como é no sistema atual em que o inglês é utilizado junto ao alemão, às vezes na leção das aulas e às vezes no material.

4) A questão do alemão suíço

EN1, que é uma estudante em mobilidade, tinha estado a estudar alemão e na altura estava a frequentar um curso de alemão B1. Afirmou perceber o alemão alto, *hochdeutsch*, e pouco de alemão suíço.

Na segunda entrevista, com EN2 e EN3, também surgiu o tema do alemão suíço. Ambos o consideraram uma língua à parte, diferente do alemão. EN2 é bilingue italiano e alemão suíço e afirmou ter apreendido o *hochdeutsch* na escola; no entanto EN3 nasceu na Alemanha e tem como L1 o alemão e aprendeu o alemão suíço quando mudou para Suíça. Quanto ao uso do alemão suíço no âmbito universitário, ambos concordaram que em contextos formais, como na leção das aulas ou nas discussões em seminários, se utiliza o *hochdeutsch* enquanto o *schweizerdeutsch* é utilizado entre estudantes ou, por exemplo, quando a aula acaba e se quer perguntar alguma coisa ao professor. Na opinião de EN2 o alemão suíço não deveria ser utilizado oficialmente no âmbito universitário, podendo sim ensinar-se no ensino básico nos outros cantões para facilitar a mobilidade dentro da Suíça, porque acontece que, por exemplo, tucinenses apenas conheçam o *hochdeutsch* e não o *schweizerdeutsch*.

5) Opiniões sobre o curso SprachRäume

No que diz respeito ao SprachRäume, ambos EN2 e EN3 gostaram e apreciaram o curso. EN3 afirmou que foi melhor do que esperava porque havia sempre temas novos e interessantes e porque se mudava de língua. EN2 disse que tinha começado o curso pensando treinar as línguas do seu repertório linguístico e que ficou realmente surpreendida pelo funcionamento da comunicação multilingue e gostou dos assuntos propostos pelos professores que conseguiram alcançar também temas profundos e pessoais.

4. Discussão final

Neste quarto capítulo serão discutidos os dados acabados de apresentar para os quatro estudos de caso. A discussão será guiada pelas perguntas de investigação apresentadas no capítulo da metodologia (cf. 2.2.). Os estudos de caso serão denominados com abreviações: o primeiro estudo, desenvolvido numa turma da Universidade do Algarve, chamar-se-á EC1; o segundo estudo de caso, que visou estudar o grupo de investigação do CIMA, será chamado EC2; o terceiro estudo de caso, feito no International Centre da Universitat Rovira i Virgili, será denominado EC3; e, por último, o estudo de caso de observação do curso “SprachRäume” na Universidade de Basileia, chamar-se-á EC4.

Nesta parte da discussão, decidiu-se usar como guião as perguntas de investigação e procurar uma resposta que tenha em consideração a investigação feita através dos quatro estudos de caso e dos dados obtidos através dos vários métodos de investigação utilizados para cada um deles. Contudo, decidiu-se mudar a ordem das perguntas de investigação para assim obter uma fluidez e uma coerência interna nesta discussão final. Com estas premissas, a primeira pergunta tomada em consideração será a da dimensão institucional, para se perceber qual o ponto de vista das instituições do ensino superior e quais as suas políticas linguísticas numa ótica multilingue e em relação à competência multilingue. Em seguida, será analisada a pergunta sobre a dimensão social, para discutir logo qual a consideração da competência multilingue nas sociedades e nas comunidades de falantes. A seguir, serão discutidos os dados respondendo à pergunta sobre a dimensão discursiva, desta forma serão analisadas quais as práticas observadas nos quatro estudos de caso que desenvolvem a competência multilingue. De seguida, a discussão continuará respondendo à pergunta sobre a dimensão individual; ver-se-á como a competência multilingue é desenvolvida ao nível individual. Por último, a discussão concluir-se-á com a pergunta sobre a análise das relações entre a competência multilingue e a mobilidade e a inclusão.

4.1. Dimensão institucional

Como é entendida a competência multilingue no âmbito das políticas linguísticas dentro das instituições do ensino superior?

Entre as políticas linguísticas das três instituições do ensino superior podem ver-se diferenças na conceção das mesmas e na tomada de posição/consciencialização da competência multilingue. O que se nota primeiro é que apenas uma das três instituições prevê um plano oficial do multilinguismo elaborado por um órgão específico. É o caso do Pla de política

lingüística de la Universitat Rovira i Virgili, que como visto em 3.3.1.2., tem como objetivos a promoção da língua catalã como língua própria da universidade; a incrementação do multilinguismo, através do estudo de uma terceira língua e da promoção da língua inglesa; a melhoria da qualidade das produções linguísticas da universidade; e a inclusão da comunidade universitária na política linguística. As outras duas instituições não preveem planos de política linguística oficiais, mas regulam o uso das línguas através dos regulamentos (cf. 3.1.1., 3.4.1.2.), em que se pode ler que as línguas de ensino, dependendo dos vários cursos, são o português e o inglês, no caso da Universidade do Algarve, e o alemão e o inglês, no caso da Universidade de Basileia.

Um elemento que se nota nas políticas linguísticas destas três instituições é a presença da língua inglesa ao lado da(s) língua(s) locais: de facto, em todos os casos, quer no plano de política linguística da URV, quer nos regulamentos da UAlg e da UB, a língua inglesa é mencionada como língua de ensino e o seu uso, como dito explicitamente no plano da URV, é favorecido sobretudo nos mestrados e nos doutoramentos. Isto confirma a tendência à inglesização estudada e analisada por vários autores (Phillipson 2009, Doiz et al. 2011, Tonkin 2011, Gobo 2011, Doiz et al. 2013, Janssens et al. 2013, Cots et al. 2014, Larrinaga e Amurrio 2015, Pinto 2016, Frath 2016, Conceição et al. 2018c, Lanvers e Hultgren 2018) e que se manifesta nas políticas linguísticas destas instituições através de unidades curriculares ou cursos inteiros em língua inglesa. Cria-se assim uma forma de bilinguismo no ensino superior em que os cursos são lecionados na(s) língua(s) local(is) e/ou na língua inglesa. Possivelmente devido a regras ditadas pela necessidade da incrementação da internacionalização e ainda que a presença da língua inglesa represente um papel de poder linguístico (cf. 1.4.1.), estas instituições do ensino superior estão, desta forma, a requerer aos estudantes que façam o seu percurso no ensino superior em duas (ou três) línguas ao mesmo tempo (quando isto é previsto já na licenciatura), ou que passem a estudar numa língua diferente da da licenciatura, quando a introdução da língua inglesa é prevista no mestrado ou no doutoramento, como por exemplo na URV. Do ponto de vista da competência multilingue, portanto, as instituições do ensino superior objeto deste estudo estão a promover a capacidade dos alunos em saberem aprender, estudar e ser avaliados em duas (ou três) línguas diferentes ao longo do seu percurso de estudos (cf. 3.2.1., 3.3.1.2. e 3.4.1.2.).

No que diz respeito aos requisitos linguísticos, como vimos, em alguns casos são pedidos para a entrada na instituição, em outros casos são apenas sugeridos/aconselhados: no caso da Universidade de Basileia são apenas aconselhados os níveis C1 de alemão ou inglês, dependendo do curso escolhido; no caso da Universitat Rovira i Virgili são requisitos o

conhecimento da língua catalã e espanhola através de testes para o acesso à universidade e o alcance de um nível B2 numa terceira língua (entre inglês, francês, alemão, italiano ou português) é esperado no fim da licenciatura; na Universidade do Algarve é pedido um certificado de nível B1 na língua de ensino no curso (com a exceção dos estudantes que tenham frequentado o ensino secundário na língua de ensino) e a frequência de um curso anual de nível B2.

No que diz respeito à competência dos professores, pelos documentos analisados, apenas a URV requer um nível C1 para os professores lecionarem em catalão e prevê um sistema de formação contínua nesta língua. Esta política linguística prevê, portanto, uma forma de bilinguismo entre língua(s) local(is) e inglês que leva consigo questões terminológicas que, porém, são deixadas à capacidade dos professores em sabê-las gerir. Na realidade, como visto na observação levada a cabo no EC1 e como surgiu nas entrevistas dos EC2 e EC4, a questão é mais complexa do que isto, pois a presença do inglês não se limita aos cursos lecionados em língua inglesa, mas verifica-se também numa grande parte do material utilizado durante as aulas, como será discutido mais aprofundadamente mais à frente.

De um ponto de vista institucional, a língua inglesa insere-se no ensino superior, aumentando a sua presença nos cursos de mestrado e doutoramento, como também explicitado no Pla de Política Lingüística da URV, bem como através da possibilidade de se escrever as teses na língua inglesa, até confirmar a sua presença na investigação, como é o caso das publicações do CIMA no EC2 que, como visto em 3.2.1., são inteiramente em língua inglesa. Trata-se neste caso de uma política linguística devida à presença sempre maior da língua inglesa na investigação internacional (cf. 1.4.1.). Vê-se que as instituições deste estudo promovem o uso de uma língua estrangeira, o inglês, durante o percurso universitário, e que esta língua se insere gradualmente até chegar, às vezes, a substituir a(s) língua(s) local(is) na investigação, começando nas teses de doutoramento e continuando nos artigos publicados, como afirmado pelos investigadores entrevistados (cf. anexo XII).

O que se repara também é que, entre as três instituições, a que tem um plano linguístico com uma política linguística bem definida e explícita é a URV, que se insere num contexto bilingue e que através da sua política protege e promove a língua local, confirmando a tendência observada por Janssens et al. (2013).

A oferta formativa diversificada na área das línguas (em centros de línguas ou não) desempenha um papel importante no âmbito das medidas das políticas linguísticas. Nos três casos, os centros de línguas são o órgão que permite a formação linguística de todos os atores da universidade: estudantes, professores e funcionários. O número de línguas oferecidas nos cursos varia entre

as três instituições, sendo o centro de línguas da UB o que tem uma oferta mais ampla, atingindo 19 línguas lecionadas.

Por último, é de mencionar aqui que, no que diz respeito aos investigadores do EC2, não existe qualquer medida política de carácter linguístico que lhes diga respeito. Como visto nas entrevistas (cf. anexo XII), na UAlg não existem atualmente cursos de línguas específicos para investigadores (ao contrário nas outras duas instituições, URV e UB, existem cursos de inglês académico), embora o inglês seja a sua língua de trabalho. Como afirmado no questionário e nas entrevistas (cf. tabela 44, anexo XII), o uso maioritário da língua inglesa nas publicações dos investigadores do EC2 é ditado por fatores externos à instituição do ensino superior em si, mas deve-se às regras do mundo académico internacional (Hamel 2007, Gobo 2011, Tonkin 2011).

O que se pode notar até aqui é que estão previstos cursos para a aprendizagem das línguas e unidades curriculares em que a língua de ensino é uma língua estrangeira, mas em todos os casos não se nota, por parte das três instituições, uma consciência da importância da interligação entre as línguas utilizadas no ensino/aprendizagem e na investigação. A prática desta interligação, que existe ao nível neurológico (Cummins 2005), é deixada à iniciativa dos indivíduos (professores, estudantes e investigadores). Confirma-se assim uma compartimentalização frente aos repertórios linguísticos dos atores da universidade (Meyer et al. 2012, cf. 1.4.2.).

Uma promoção da competência multilingue, entendida como competência integrada que toma em consideração a ligação entre as línguas dos repertórios linguísticos, verifica-se em apenas dois exemplos nos estudos de caso analisados nesta tese. Um caso é o curso “Mou-te!”, de interculturalidade linguística e cultural, oferecido pelo centro de línguas da URV, que é obrigatório para os estudantes que preveem fazer um período de mobilidade (cf. 3.3.1.2.), e outro caso é o curso “SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden” oferecido pelo centro de línguas da Universidade de Basileia, objeto de estudo do EC4. É, portanto, através dos centros de línguas destas duas instituições que a competência multilingue é tomada em consideração e promovida entre os atores da universidade, tratando-se sim de um nível institucional, mas envolvendo apenas uma parte dos atores. No que diz respeito a este último caso, na primeira edição do curso, a competência multilingue era entendida, como explicitado em Meyer et al. (2012), seguindo os descritores delineados no projeto CARAP. A segunda edição do curso, no entanto, focalizou-se mais na comunicação oral, como visto em 3.4.1.3., desenvolvendo assim a competência de compreensão e de produção oral e incluindo todas as práticas de que se falará nas próximas secções da discussão.

No que diz respeito às decisões tomadas no âmbito das políticas linguísticas no ensino superior, o que foi notado por alguns autores foi a falta de envolvimento dos atores interessados (Madiba 2013, Pinto 2016). Os casos da Universidade do Algarve e da Universidade de Basileia confirmam esta tendência, pois não existindo uma política linguística explícita, também não existe um órgão específico em que estudantes, professores e funcionários possam intervir diretamente nas medidas linguísticas. No entanto, no que diz respeito ao caso da URV, nota-se uma intervenção maior nas políticas linguísticas das instituições. Como visto, de facto, existe um órgão instituído propositadamente para assumir posições e tomar políticas linguísticas que afetam diretamente todo o universo da instituição do ensino superior, que é a Comissió de Política Lingüística, e que elabora a cada três anos um Pla de política lingüística de la URV. Contudo, no caso do EC4, houve um envolvimento dos atores que não ocorreu ao nível global da instituição do ensino superior, mas por iniciativa do centro de línguas, que decidiu submeter um questionário aos seus utilizadores para assim perceber quais eram as suas necessidades e expectativas e reformular a oferta formativa tendo em consideração os resultados do questionário. Tratou-se, portanto, de uma abordagem definida pelos mesmos autores do questionário como *bottom-up* (Meyer et al 2012), isto é, que toma em consideração as opiniões e as necessidades dos interessados no processo de tomada de decisões. Foi, de facto, graças à análise das respostas do questionário, em que metade dos respondentes mostrou interesse em participar num curso num contexto multilingue, além das suas competências linguísticas em alemão e inglês, que o centro de línguas da UB conceptualizou no ano letivo seguinte o curso que foi objeto de estudo do EC4.

Respondendo à pergunta de investigação, estas três instituições do ensino superior, mesmo promovendo explicitamente o multilinguismo, não tomam em consideração a competência multilingue, entendida como uma competência integrada que envolve todo o repertório linguístico dos falantes, com a exceção do centro de línguas da UB, em que se criou um curso para desenvolver esta competência. Neste caso, foi tomado como referência o estudo de competência multilingue feito pelo projeto CARAP e as suas categorias dos descritores de conhecimentos, atitudes e habilidades (cf. 1.3.2.2.), assumindo desta forma que para o desenvolvimento da competência multilingue e multicultural se deve considerar uma abordagem plural, entendida como a implementação de atividades de ensino-aprendizagem que envolvam muitas variedades linguísticas e culturais (Candelier et al. 2012).

Como é promovida na prática a competência multilingue?

Como visto até aqui, as três instituições do ensino superior, a UAlg, a URV e a UB, preveem cursos em que há unidades curriculares lecionadas em línguas diferentes: duas línguas no caso da UAlg (português e inglês) e da UB (alemão e inglês) e três línguas no caso da URV (catalão, espanhol e inglês). No caso da URV, e em particular no caso da promoção da língua catalã, esta escolha é devida a uma promoção explícita do multilinguismo; nos outros casos a língua inglesa é inserida como língua de ensino, maioritariamente nos cursos de mestrado (cf. 3.2.1. e tabelas 51, 52, 59), junto à(s) língua(s) local(is) e isto deve-se principalmente a razões de carácter político e económico que influem sobre as decisões no âmbito das políticas linguísticas (Tonkin 2011). O sempre maior uso da língua inglesa como língua de ensino faz com que na prática a competência multilingue seja desenvolvida por aqueles estudantes que têm de estudar em duas (ou três) línguas para assim obter o grau académico desejado.

Os centros de línguas desempenham um papel importante no desenvolvimento da competência multilingue, pois é sobretudo através destes centros que as instituições do ensino superior proporcionam a oferta formativa relativa à aprendizagem das línguas. Nas três instituições objeto de estudo desta tese são oferecidos cursos de línguas e cursos para fins específicos, na URV no que diz respeito à língua catalã, em linha com a declarada promoção desta língua, e na UB relativamente às línguas mais estudadas: alemão, francês, italiano, inglês e espanhol. O centro de línguas que tem uma oferta formativa mais ampla é o da UB, com 19 línguas ensinadas, seguido pela UAlg, cuja oferta varia anualmente, com um número de línguas ensinadas entre 5 e 8 e, por último, o centro de línguas da URV, com uma oferta de 5 línguas. No que diz respeito à promoção da aprendizagem das línguas e dos cursos de línguas para fins específicos, os centros de línguas das três instituições do ensino superior têm também um acordo com as faculdades e os departamentos que prevê a acreditação dos cursos como unidades curriculares. Esta colaboração pode ser entendida como um sinal de que a formação linguística é considerada institucionalmente um elemento relevante para o percurso formativo dos alunos do ensino superior, tal como o requisito de um nível B2 numa terceira língua nas licenciaturas da URV que denota, também neste caso, uma colaboração entre as faculdades e o centro de línguas e uma tomada de posição institucional na importância dos conhecimentos linguísticos. Na análise feita no EC3 vimos que a política de promoção da língua catalã se reflete na decisão de oferecer cursos gratuitos desta língua e cursos de espanhol com um preço reduzido. Como observado (cf. tabela 55), esta medida de política linguística parece resultar, pois num universo de 48 respondentes, 31 tencionavam inscrever-se num curso de catalão e, tendo um curso gratuito e outro com desconto, 11 deles tinham a intenção de se inscrever também num curso

de espanhol. Tudo isto resulta, em termos de competência multilingue, num investimento no próprio repertório linguístico, causado de maneira indireta pela promoção de uma língua local. Os dados recolhidos no EC3 são confirmados também pelos próprios dados do centro de línguas da URV (anexo XIV), que mostram que o número de inscritos nos cursos de catalão ultrapassa o dos inscritos no curso de espanhol em cerca do dobro. O gráfico 43 mostra como se trata, para a maioria dos inscritos, do começo da aprendizagem de uma nova língua. O curso denominado “Mou-te! Curs d'interculturalitat” do centro de línguas da URV (cf. 3.3.1.2.) vai na direção de uma promoção da competência intercultural, estritamente ligada à competência multilingue, e na direção de promover, na prática, um encontro entre culturas e línguas diferentes. Este curso é lecionado em modalidade virtual e é vocacionado para os estudantes *outgoing* na sua versão extensa e obrigatória e para os *incoming* na sua versão reduzida e opcional (cf. 3.3.1.2.). Isto é explicado na descrição do curso com a motivação “per estudiar a l'estranger, per no ficar-se de peus a la galleda”; subentendendo um conceito importante que se encontrou apenas neste estudo de caso: para fazer mobilidade é preciso ter uma preparação para uma abertura cultural e linguística. O aspeto linguístico e o aspeto cultural estão estritamente interligados no desenvolvimento da competência multilingue, como também indicado em vários documentos e estudos discutidos no primeiro capítulo, tanto que muitas vezes a mesma é definida como “competência plurilingue/multilingue e intercultural/pluricultural/multicultural” (QCER 2001, Candelier et al. 2012, Räsänen et al. 2013, CEFR 2018) e é explicada, por exemplo no seio do Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (Beacco et al. 2016: 10), como a capacidade de usar e enriquecer um repertório plural de recursos linguísticos e culturais para atingir as necessidades da comunicação ou interagir com outras pessoas.

O centro de línguas da UB também entendeu esta competência quer do ponto de vista linguístico quer cultural, e foi neste sentido que criou o curso “SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden”. Neste caso, a competência multilingue é promovida na prática através de um curso aberto a toda a comunidade académica – estudantes, professores e funcionários – que, como visto, visa desenvolver em particular um aspeto específico da competência multilingue, isto é, a capacidade de saber comunicar e interagir num contexto multilingue e multicultural.

No caso do EC1, como visto na descrição do contexto, as políticas linguísticas da Universidade do Algarve preveem alguns cursos, sobretudo de mestrado e doutoramento, lecionados inteiramente ou em parte em inglês, mas não preveem qualquer medida para promover a competência multilingue. No entanto, no estudo de caso EC1, também foram promovidos o uso

e o desenvolvimento da competência multilingue, e a diferença reside no facto de a medida linguística ter sido tomada não institucionalmente, mas por parte de um professor. A escolha de usar a comunicação multilingue no contexto das aulas foi uma clara decisão de política linguística tomada pelo professor, representando, portanto, uma possível solução alternativa para outros tipos de políticas linguísticas que considerem o uso de uma única *lingua franca*, na maioria dos casos, o inglês, onde existam diferentes repertórios linguísticos dentro da mesma turma. Considerando o facto de que a maioria dos textos propostos para análise durante o curso era em inglês, o potencial de usar o inglês como uma *lingua franca* única teria sido uma decisão fácil, mas também muito simplista. Na verdade, não teria favorecido o uso e o desenvolvimento de cada repertório linguístico individual, nem teria estimulado as reflexões metalinguísticas sobre conteúdos e questões linguísticas relacionadas vistas em 3.1.2.2.1. Neste caso, vemos como um ator do ensino superior conseguiu, através das práticas, moldar e adequar uma política linguística que não toma em consideração a competência multilingue, mostrando como “actors in the different contexts influence language policies, and on the other face of the coin, how language policies are reshaped by the language practices of these actors” (Conceição et al. 2017: 49).

Pode concluir-se aqui que, no âmbito do ensino superior, o desenvolvimento da competência multilingue é promovido na prática através da presença de duas ou três línguas como línguas de ensino e através da promoção de cursos de línguas e cursos de línguas para fins específicos oferecidos pelos centros de línguas. Em todos estes casos, como visto até agora, o que é promovido é a aprendizagem das línguas e a capacidade dos estudantes para estudar e serem avaliados em línguas diferentes, mas é deixado fora do nível institucional a interligação que estas línguas possam ter. É desta forma deixada, aos estudantes e aos professores, a capacidade de saber passar de uma língua para outra no estudo e de fazer reflexões metalinguísticas. Os casos observados em que a competência multilingue é realmente promovida na prática são três: o curso “Mou-te! Curs d'interculturalitat” do centro de línguas da URV, que visa preparar o estudante para uma abertura linguística e cultural; o curso “SprachRäume” da UB, que tem o objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos atores da universidade em contextos multilingues; e a prática pedagógica adotada pelo professor do EC1, que visa desenvolver a competência multilingue dos estudantes, mas que, como visto, é uma medida de política linguística tomada não pela instituição em si, mas por um seu elemento.

Quando a competência multilingue é valorizada, é valorizada de forma explícita ou implícita?

A competência multilingue, no seu aspeto comunicativo, é de certeza valorizada explicitamente no caso do EC4, tanto que isto é evidente pelo nome do curso “SprachRäume – Multilinguale und Interkulturelle Gesprächsrunden” e pela descrição do mesmo (cf. 3.4.1.3.). No caso da URV, o curso “Mou-te! Curs d'interculturalitat” promove explicitamente a abertura linguística e cultural, mas não diretamente a competência multilingue. No que diz respeito ao seu plano de política linguística, como visto até agora, o que é promovido manifestamente é o multilinguismo, mas a competência multilingue não é explicitamente mencionada nem promovida; pode afirmar-se aqui que a competência multilingue é apenas promovida indiretamente, através da promoção do multilinguismo.

No caso do EC1, o uso da competência multilingue é promovido por parte do professor de uma forma bastante explícita, pois ele faz com que os alunos estejam cientes das medidas e das práticas linguísticas utilizadas durante as aulas através das três regras linguísticas dadas ao longo das mesmas (cf. 3.1.1.).

4.2. Dimensão social

Como é que as sociedades e as comunidades de falantes consideram e utilizam a competência multilingue no âmbito do ensino superior?

Dada a natureza da metodologia de investigação (estudos de caso) seguida neste trabalho, é difícil dar uma resposta exaustiva a esta pergunta, pois a característica de não generalidade dos estudos de caso contrasta com um estudo das sociedades e das comunidades de falantes. Contudo, indiretamente, através dos dados recolhidos na análise dos documentos e das opiniões dos entrevistados, é possível apresentar algumas hipóteses sobre a comunidade de falantes do ensino superior e o seu desempenho no que diz respeito à competência multilingue.

Como visto na pergunta anterior sobre a dimensão institucional, a competência multilingue é promovida indiretamente através do ensino em duas ou três línguas – língua(s) local(is) e inglês – e isto faz com que a comunidade de falantes do ensino superior se torne numa comunidade que utiliza uma certa forma de bilinguismo nas suas atividades, ou de trilinguismo, quando isto inclui duas línguas locais. Trata-se de uma forma de bi ou trilinguismo complexo em que a cada língua é associado um determinado papel, como explicado por exemplo no Pla de política lingüística da URV (cf. 3.3.1.2.). Neste sentido, a inserção da língua inglesa no ensino parece evidente em todas as instituições estudadas em que os cursos de mestrado e doutoramento em

língua inglesa são em número maior em todos os casos analisados (cf. 3.2.1. e tabelas 51, 52, 60), em linha com a que parece ser uma tendência global (Wächter e Maiworm 2014). Isto parece ainda mais evidente com o avanço da carreira académica, pois na investigação, como declarado nas entrevistas (cf. anexo XII), a língua inglesa parece substituir-se às línguas locais, tornando-se quase numa “língua materna”.

É, de facto, sobretudo no âmbito da investigação que podemos identificar uma comunidade de falantes internacional, que vai além das fronteiras geográficas e linguísticas e que se reconhece como tal. Esta comunidade de falantes interage através de uma *lingua franca*, o inglês, em que aqueles reconhecem uma série de atitudes, convenções e formas que são negociadas mutuamente pelos falantes ao interagirem (Canagarajah 2007: 925). Como já discutido em 1.3.2.1.2, o uso do inglês como *lingua franca* surge da interação entre falantes de línguas e culturas diferentes, que criam assim uma forma híbrida do inglês que habita um “espaço terceiro” (Planken 2005), tratando-se neste caso do espaço do inglês como língua académica e língua da ciência (como denominada por exemplo em Doiz et al. 2011, Mazak e Herbas-Donoso 2014, 2015, Pinto 2016, Conceição et al. 2018c) e tendo como base uma comunidade de falantes multilingue.

Como evidenciado nos dados do estudo de Hamel (2007) e como afirmado nas opiniões dos entrevistados do EC2 (cf. anexo XII) a língua inglesa em contexto académico está mais presente no âmbito das ciências naturais do que no das ciências sociais. Os entrevistados concordaram, porém, em afirmar que no que diz respeito à divulgação científica no seio da sociedade, era aconselhável esta ser feita na língua da sociedade.

Segundo os dados da URV, no EC3, a língua inglesa está mais presente nas revistas e nas apresentações em congressos, mas diminui significativamente na publicação de livros. Estes dados são importantes porque são representativos do facto de os investigadores continuarem a fazer investigação noutras línguas que não sejam o inglês, além de continuarem a lecionar cursos na(s) língua(s) local(is).

De um ponto de vista da competência multilingue, a comunidade de falantes do ensino superior parece ter de adotar um bi ou trilinguismo gradual com a introdução da língua inglesa. A comunidade de falantes do ensino superior tem assim de estudar, ensinar e fazer investigação nesta forma de bilinguismo (ou trilinguismo), o que estimula indiretamente a sua competência multilingue. Porém, como visto acima, esta competência não é considerada como uma competência integrada pelas instituições do ensino superior e, como se verá mais à frente, é deixado aos indivíduos o seu desenvolvimento, sendo o risco uma possível perda de

competências parciais na própria L1, a denominada “domain loss” (cf. Hamel 2007, Philipsson 2008).

Outro fator que contribui para o desenvolvimento e o desempenho da competência multilingue na comunidade de falantes do ensino superior é a mobilidade que é promovida desde a licenciatura e que se torna numa condição habitual para os investigadores (Meyer et al. 2013). Os dados recolhidos nos estudos de caso desta tese mostram que a mobilidade se tornou muito frequente nos atores do ensino superior e isto é observável nos gráficos com os dados sobre os seus repertórios linguísticos (cf. gráfico 7, 15, 37, 47, 68 e 71) e nos gráficos com o número de línguas conhecidas (cf. gráfico 10, 18, 40, 49, 70, 72) e nas declarações dadas nas entrevistas (cf. anexo XII e XXIX). Esta mobilidade resulta como potenciadora da competência multilingue da comunidade de falantes do ensino superior, sobretudo nos casos em que a aprendizagem das línguas locais é promovida, como por exemplo na URV (cf. cf. 3.3.1.2.). Dita mobilidade faz com que os repertórios linguísticos individuais dos atores do ensino superior e, consequentemente, o repertório linguístico da comunidade de falantes sejam extremamente variados.

4.3. Dimensão discursiva

Quais são as práticas discursivas que ocorrem nos grupos através da utilização e o desenvolvimento da competência multilingue?

Esta pergunta de investigação deve-se à quarta dimensão introduzida por Franceschini (2009b, 2011). Nesta dimensão, a autora (2009b, 2011) inclui todas as práticas multilingues que os falantes empregam no ato da fala e da escrita tendo como recurso os seus repertórios linguísticos, como por exemplo o uso de *code-switching* e *code-mixing*, de uma *lingua franca*, da tradução, etc. A estas práticas multilingues, o projeto LINEE acrescenta mais características da competência multilingue: “Listenership, Sizing up interlocutors, Companions as temporary models, Scaffolding between peers, Adaptation to the interlocutor(s) at all levels of the language system” (Franceschini 2009a: 41); algumas das quais se apresentaram nos estudos de caso e serão inseridas na lista de práticas discursivas multilingues encontradas na análise do nível de grupo.

Como visto na secção da metodologia (cf. 2.2.4.), para o efeito desta discussão, o grupo é entendido como um conjunto de pessoas que interagem e partilham expectativas em relação ao comportamento umas das outras (Bogdan e Biklen 1994). Devido a uma mobilidade crescente e à promoção da internacionalização, os grupos do ensino superior (formados por estudantes,

professores, investigadores e funcionários) são cada vez mais linguística e culturalmente heterogêneos, pois os seus repertórios linguísticos são cada vez mais diversificados, o que decorre da sua existência em espaços de aprendizagem multilingues e multiculturais (Multilingual and Multicultural Learning Spaces – MMLS), tal como definido no projeto IntlUni - The challenges of the multilingual and multicultural learning space (Lauridsen e Lillemose 2015).

Através dos dados recolhidos nos quatro estudos de caso, em relação aos repertórios linguísticos coletivos dos participantes (cf. gráficos 8, 16, 38, 48 e 74) pode ver-se que, de facto, existe uma ampla diversidade linguística nos seus repertórios, quer ao nível de L1, quer de línguas aprendidas, também por causa da mobilidade que alguns deles tiveram. A existência desta diversidade linguística nos repertórios dos atores do ensino superior cria consequentemente um potencial para práticas discursivas multilingues que podem ou não ocorrer.

Para o EC1 e EC4 já foram enumeradas na fase da análise as práticas multilingues individualizadas. Estas serão aqui discutidas, junto com as práticas multilingues dos outros dois estudos de caso, EC2 e EC3. Para esse efeito foi criada uma nova lista de práticas discursivas multilingues encontradas ao longo da análise dos quatro estudos de caso:

- 1) tradução/paráfrase do conteúdo em várias línguas e tradução entre estudantes;
- 2) uso do *code-mixing* e do *code-switching*;
- 3) intercompreensão e multilinguismo recetivo;
- 4) ajuda recíproca e mediação;
- 5) adaptação ao interlocutor e à situação comunicativa;
- 6) uso de uma *lingua franca*;
- 7) uso do translanguismo, entendido como o uso de mais línguas na mesma atividade didática ou de investigação;
- 8) reflexão metalinguística sobre termos e comparações entre significados culturais diferentes;
- 9) co-aprendizagem e co-construção do conhecimento;
- 10) uso dos repertórios multilingues como recurso e como negociação do significado.

- 1) Tradução/paráfrase do conteúdo em várias línguas e tradução entre estudantes.

Nos dados recolhidos nos estudos de caso, a tradução é utilizada como prática discursiva que põe em jogo a competência multilingue e que facilita a compreensão. Isto foi evidente no EC1 (cf. tabelas 22 e 27 e excerto 8), em que a tradução de textos foi feita por parte do professor ou por parte dos estudantes e disse respeito sobretudo à tradução de um texto escrito em inglês para uma tradução ou uma paráfrase em português ou em francês. A tradução de termos ingleses

interessou principalmente o professor (cf. tabela 23), enquanto aos alunos era deixada a tarefa de os explicar em português ou em francês. O facto de os alunos terem de traduzir partes de texto e de terem de explicar termos ingleses fez com que a sua competência multilingue fosse ativada, no sentido em que se ativou a sua capacidade para dizer o mesmo conteúdo lido numa língua que não fosse a sua L1 e que, através da explicação dos termos, alcançassem a compreensão dos mesmos. O objetivo destas traduções foi, portanto, alcançar uma maior compreensão do conteúdo. No que diz respeito ao EC4, a tradução foi utilizada também neste caso para assegurar uma compreensão do assunto tratado por todos os participantes (cf. anexo XXIX). Ditas traduções foram feitas junto com as traduções que ocorreram “privadamente” entre os estudantes (cf. 4) ajuda recíproca e mediação) e envolveram sobretudo os professores, que se traduziam reciprocamente durante as aulas, mas também os participantes que se ofereceram para traduzir/parafrasear partes do discurso quando alguém sinalizava não o ter percebido.

2) Uso do *code-mixing* e do *code-switching*.

O *code-mixing* e o *code-switching* foram largamente utilizados no EC1 como práticas discursivas durante as aulas. O *code-mixing* foi particularmente utilizado através da inserção de palavras inglesas ou francesas dentro de discursos em português quer por parte do professor quer dos estudantes; o *code-switching* disse respeito ao uso do português alternado com o francês pelos estudantes e pelo professor e também do português e do inglês por parte deste último (cf. tabela 24 e 27, excerto 6). O uso de palavras inglesas disse sobretudo respeito a termos encontrados nos textos e repetidos em inglês dentro da discussão em português ou em francês; no entanto, o uso de palavras ou de parte de frases em francês envolveu estudantes franceses que utilizaram estes recursos por não terem um nível avançado em português ou por se sentirem mais à vontade em discutir os temas na própria L1. De facto, através das respostas na tabela 17, percebe-se que o facto de poderem utilizar o francês faz com que os alunos se sintam mais à vontade para intervir durante as aulas, mesmo que seja evidente também um esforço por parte de alguns deles para tentarem exprimir-se em português.

O *code-mixing* e o *code-switching* foram amplamente utilizados também no EC4, sobretudo pelos participantes, como forma normal da comunicação, envolvendo as línguas utilizadas ao longo do curso: alemão, francês, inglês, italiano e em parte espanhol.

No caso do EC2, as respostas mostram que há uma tendência para utilizar termos científicos ingleses durante a leção (cf. tabela 35). O uso de palavras inglesas também foi notado nas entrevistas (3.2.2.2.1.), neste caso sobretudo por parte dos três investigadores não portugueses.

O uso de termos ingleses nas aulas parece encontrar uma justificação nas palavras dos investigadores, que admitem nem tentar encontrar correspondentes noutras línguas (cf. anexo XII). O *code-switching* não parece ser muito utilizado (cf. tabela 39) e o contexto em que isto mais acontece é o do centro de investigação, incluindo o uso de português, inglês, francês e espanhol. O uso de *code-switching* parece, portanto, ocorrer de vez em quando para ajudar na comunicação entre colegas.

No International Centre do EC3, segundo as respostas das funcionárias, o *code-mixing* parece ser utilizado mais do que o *code-switching*, sobretudo pelos estudantes (cf. gráficos 56 e 57). Isto é demonstrado também nos excertos (17, 18, 19, 23) em que o uso de *code-mixing* é amplamente difundido e envolve o espanhol e o inglês, mas também o italiano. O uso do *code-mixing* não parece afetar a comunicação e parece uma prática habitual neste contexto.

O facto de os participantes destes quatro estudos de caso utilizarem o *code-mixing* ou o *code-switching* é considerado aqui, numa ótica de ativação da sua competência multilingue, não como um sintoma de escassa proficiência nas línguas, mas sim como uma prática a que fazem recurso para alcançar a comunicação com os outros. Nos EC1 e EC4, por exemplo, este tipo de recursos comunicativos foi até promovido, nos casos em que os professores permitiram e incentivaram os alunos a utilizarem termos noutras línguas ou a mudarem de língua no surgimento de problemas comunicativos. Neste sentido, como observado em Franceschini (2009: 10-11)

The use of the creative potential of multilingual repertoires can be seen in the different abilities to switch codes: it is not a problem to be avoided, or a risk-taking strategy, or an undesired behaviour to be ashamed of – as some literature tells us –, “but rather a resource with which they are working towards achieving their communicative goals, that is, mutual intelligibility, signalling identity, building interpersonal relations

O caso dos termos ingleses utilizados pelos investigadores do EC2 e nas aulas do EC1 merecem um discurso à parte, pois ativam a competência multilingue de quem os utiliza, mas para evitar a perda de domínio (Phillipson 2008) mereceriam uma reflexão que ativasse a consciência metalinguística (Jessner 2008). Destes dois temas, perda de domínio e consciência metalinguística, falar-se-á também na secção dedicada ao desenvolvimento da competência multilingue ao nível individual (cf. 4.4.).

3) Intercompreensão e multilinguismo recetivo.

Nos quatro estudos de caso a intercompreensão é utilizada como recurso para comunicar entre interlocutores. No EC1, as ocorrências durante a comunicação nas aulas foram muitas e

envolveram várias línguas: português, francês, inglês e espanhol (cf. tabelas 24 e 27). No EC4 também houve amplo uso da intercompreensão ao nível da turma (cf. anexo XXI), envolvendo as várias línguas utilizadas: alemão, inglês, francês e italiano. Entre os investigadores do EC2, o uso da intercompreensão parece existir, mesmo que não seja muito frequente (cf. tabela 38 e entrevistas). Isto ocorre principalmente na comunicação entre colegas, nas reuniões, nas apresentações de resultados e nos laboratórios e em parte também nas conferências, envolvendo o português, o espanhol, o inglês e o francês. No EC3, a prática mais utilizada entre funcionárias e estudantes parece ser mesmo a intercompreensão (cf. gráfico 56), que foi também observada durante a reunião de boas vindas (cf. 3.3.2.3.) e durante algumas gravações. A intercompreensão envolveu, em alguns casos, a compreensão apenas de termos, como o caso em que a comunicação ocorreu em inglês e foram utilizados termos em espanhol e em italiano, mutuamente compreensíveis pelos dois interlocutores (excerto 18) ou em que a intercompreensão ocorreu entre uma funcionária que falou em espanhol e uma estudante italiana que falou em inglês (excerto 21).

Em muitos dos casos até aqui relatados, a prática da intercompreensão não corresponde exatamente à definição clássica que se dá da mesma (Conti e Grin 2008) e aproxima-se mais à definição de multilinguismo recetivo (Blees e ten Thije 2015) por duas razões: por um lado, nem sempre a língua utilizada pelos interlocutores é a sua L1 e, por outro lado, nem sempre a intercompreensão ocorre entre línguas da mesma família. Nota-se também que nem sempre não existiria uma língua em comum entre os interlocutores (em teoria quase todos os participantes têm pelo menos um nível intermédio da língua inglesa) e o uso da intercompreensão parece assim ser preferido ao uso de uma *lingua franca*. O que associa os exemplos aqui vistos é o uso de competências linguísticas parciais e recetivas que os falantes põem em prática na compreensão neste tipo de comunicação.

O uso das competências parciais e recetivas foi também estimulado durante as apresentações finais multilingues que ocorreram quer no EC1 (cf. 3.1.2.2.1.2.) quer no EC4 (cf. anexo XXIX). Nestes casos, o público das apresentações pôde beneficiar também do suporte visual que, como visto, por um lado pode facilitar a compreensão e, por outro lado, pode estimular ainda mais a competência multilingue de quem ouve a apresentação.

4) Mediação e ajuda recíproca.

Pelos dados recolhidos, pode ver-se que mediações ocorreram entre os participantes como uma forma de ajuda. No EC1, as protagonistas destas mediações foram sobretudo as duas estudantes bilingues que, no âmbito dos trabalhos de grupo, fizeram espontaneamente traduções do francês

para o português e vice-versa para facilitar a compreensão dos colegas que tinham problemas de compreensão numa das duas línguas (cf. tabela 27). No EC4, o papel de intermediário linguístico foi até sugerido e promovido na primeira aula, quando os professores, explicando as regras comunicativas do curso, disseram que uma destas era falar devagar para deixar tempo para traduções entre colegas em casos de incompreensão. Nas gravações do EC3, também foi possível encontrar um caso em que duas estudantes desempenharam o papel de intermediárias para um estudante que provavelmente tinha um nível muito básico de espanhol (excerto 20). Estes três casos encaixam-se no novo descritor do CEFR no que diz respeito ao uso e ao desenvolvimento da competência multilingue: “acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)” (CEFR 2018: 106). O professor do EC1 também atuou como intermediário linguístico (ex. tabela 27 e excerto 6), pondo em prática sobretudo o descritor “facilitating pluricultural space” da “mediating communication” (CEFR 2018: 106).

Outros tipos de ajuda recíproca foram observados no EC1, no caso de ajuda recíproca em várias atividades nos grupos: na escrita em português, na conversação oral em português e francês e na compreensão dos termos do texto (em inglês) e das perguntas sobre o texto (em português) (cf. tabela 27). O mesmo tipo de ajuda recíproca foi observado também no EC4. No caso do EC2, pôde constatar-se que existe uma ajuda linguística entre colegas no que diz respeito a tradução de termos (cf. tabela 41) e a revisão de textos (cf. entrevistas) e no caso do EC3, uma funcionária também afirmou recorrer à ajuda de uma colega quando a comunicação com o estudante falha (cf. tabela 58).

5) Adaptação ao(s) interlocutor(es) e à situação comunicativa.

A adaptação ao interlocutor foi bastante evidente, no EC3, nas respostas que as funcionárias deram no questionário. Dado o seu repertório linguístico (cf. gráfico 48), todas as funcionárias podem comunicar com os estudantes em três línguas (catalão, espanhol e inglês), mais duas línguas (francês e alemão) que constam no repertório de algumas delas. Pelas suas respostas (cf. tabela 57) vê-se que a escolha da língua em que recebem os estudantes depende da língua em que os estudantes começam a comunicação ou em que tiveram contactos prévios por email. As funcionárias adaptam-se assim à língua do estudante que estão a receber. As incompreensões entre estudantes e funcionárias parecem raras (cf. gráfico 53), mas quando estas acontecem as funcionárias parecem adaptar-se, auxiliando a comunicação com gestos ou com o recurso a imagens (cf. tabela 58 e gráfico 60).

No EC4, como visto, foram frequentes as discussões em pequenos grupos em que os participantes tentavam experimentar o uso de várias línguas (cf. anexo XXIX). Além do mais,

estes grupos mudavam durante a mesma aula, fazendo com que os participantes se tivessem de se readaptar aos seus interlocutores e de reinterpretar a situação comunicativa, ativando e estimulando a sua competência multilingue.

6) Uso de uma *lingua franca*.

O uso de outras práticas multilingues é preferível ao uso de uma só *lingua franca*, como afirmado por exemplo no âmbito do projeto MAGICC “promoting a multilingual and multicultural approach which means diversity rather than a single lingua franca” (Räsänen et al. 2013: 6). Contudo, o uso de uma *lingua franca* pode estimular a competência multilingue e, por isso, consta nesta lista de práticas discursivas, como argumentado em Franceschini (2009a). Na maioria dos casos observados nesta tese, a língua utilizada como *lingua franca* (LF) foi o inglês. Nos EC1 e EC4, o uso do inglês como LF notou-se entre estudantes, sobretudo na comunicação nos grupos (cf. tabela 27 e anexo XXIX), mas é de sinalizar que houve também ocasiões em que o uso de uma LF disse respeito a outras línguas, como por exemplo o espanhol usado entre uma aluna francesa e o professor português no EC1 ou o francês utilizado entre uma participante italiana e uma alemã no EC4.

No caso do EC3, as respostas dos estudantes representadas no gráfico 44 mostram como o inglês é usado num terço das comunicações nos vários contextos. As respostas das funcionárias ao gráfico 50 dão a entender que a língua inglesa é a língua mais utilizada no International Centre, junto com o espanhol, e isto foi confirmado nas gravações que mostraram um largo uso da língua inglesa como LF. Como notado na análise dos excertos, o inglês utilizado afasta-se em várias ocasiões da norma padrão (cf. excerto 24, 25, 27), sem que isto prejudique a compreensão entre os interlocutores. Os possíveis problemas de intercompreensão são resolvidos com ajustes e autocorrekções, tendo um papel importante a negociação dos significados, como dito em Franceschini (2009a: 5)

ELF is carried out by multilingual speakers, therefore, “it is the multilingual context which is key for understanding and researching ELF” (WP7-RR: p. 4). ELF speakers cannot rely on common grounds of knowledge. Thus, the negotiating of meaning and the accommodation in interaction take an important role.

No que diz respeito ao EC2, o uso do inglês como *lingua franca*, ou melhor como língua académica ou língua da ciência, foi observado em várias ocasiões. Primeiro, todas as publicações dos investigadores e todos os relatórios de atividades do CIMA são na sua totalidade em língua inglesa, que é, de facto, a língua da produção científica para os investigadores deste centro (cf. 3.2.1). Além das publicações em que a língua inglesa alcança

quase 98% da produção científica total (cf. gráfico 23), a língua inglesa é utilizada também nas conferências por 93% (cf. gráfico 22), no ensino por 67% (cf. gráfico 20) e nas reuniões (cf. tabela 34). A língua inglesa é considerada a língua da ciência, o que é dado por assumido, e isto repara-se nas afirmações dos respondentes ao questionário (cf. tabela 43 e 44) e dos entrevistados (cf. 3.2.2.2.).

7) Uso do translinguismo, entendido como o uso de mais do que uma língua na mesma atividade didática ou de investigação, conforme explicitado e exemplificado em 1.3.2.1.3.

A prática do translinguismo foi observada nos dados recolhidos dos três estudos de caso sob três formas:

- input (leitura, apresentação ou vídeo) numa língua e discussão numa(s) outra(s) língua(s);
- apresentações multilingues;
- uso sistemático de termos em língua inglesa dentro de aulas numa outra língua.

A primeira prática foi observada no EC1 ao longo de todas as aulas. Como metade da bibliografia da unidade curricular estava em língua inglesa (cf. anexo I) e as discussões ocorreram principalmente em português e em francês, esta prática do translinguismo tornou-se, de facto, numa prática habitual e recorrente desta unidade curricular (cf. tabela 22), com todas as implicações ao nível de competência multilingue a que isto levou e que são discutidas ao longo deste capítulo de discussão (uso de termos ingleses, reflexões metalinguísticas, etc.).

Neste sentido, Kagwesage (2013: 5) afirma que

The practice of using the different languages at their disposal for clarification purposes seems to be one of the efficient strategies that students use, and request teachers to use when necessary, to successfully complete their academic work. (...) if the aim of teaching is to facilitate knowledge acquisition, then it sounds legitimate to use any language that would be conducive to knowledge acquisition for as long as it is possible.

Um estímulo maior foi dado pelo professor quando propôs uma série de perguntas em português sobre um texto em inglês e às quais os alunos responderam em português, em inglês ou em francês (cf. 3.1.2.1.2.4.). O mesmo tipo de prática foi observado ao longo de todo o curso do EC4, em que durante todas as aulas eram fornecidos *inputs* escritos ou orais numa das quatro línguas do curso (alemão, francês, italiano e inglês) ou às vezes noutras línguas e estes *inputs* eram seguidos de discussões em grupo ou em conjunto em que era dada a máxima liberdade à expressão linguística dos participantes.

Esta prática do translinguismo parece ser habitual também durante as aulas na Universidade de Basileia, pois, conforme as declarações de um entrevistado, as unidades curriculares preveem

a presença da língua alemã e da língua inglesa, estando organizadas com o material escrito numa língua e a explicação oral na outra língua (cf. anexo XXX) e aparecendo às vezes também o uso da língua francesa (cf. tabela 66).

No que diz respeito aos dados recolhidos sobre os dois cursos de Biologia e Biologia Marinha no EC2, parece que também neste caso é habitual o uso do português e do inglês nas aulas, estando o inglês presente no material bibliográfico (cf. tabela 30 e 31). É interessante reparar aqui que o processo de leitura de um texto numa língua e de uma transposição para outra língua parece ocorrer na vida dos investigadores sobretudo na preparação das aulas (cf. tabela 40), pois é uma das poucas ocasiões em que utilizam uma língua que não seja o inglês para tratar de ciência.

Passando à segunda prática, às apresentações multilingues, comparando as tabelas 36 e 37, o uso do translanguismo pelos investigadores do EC2 parece ser mais habitual durante as aulas do que durante as conferências, em que, pelo contrário, parece ser evitado.

No que diz respeito ao EC3, este tipo de prática foi observado durante a reunião de boas vindas em que os diapositivos em inglês e o site em catalão foram acompanhados pelas explicações das funcionárias feitas em inglês e em espanhol (cf. 3.3.2.3.). O uso do translanguismo, através do uso das três línguas, tinha neste caso o objetivo de favorecer a compreensão de todos os participantes e pode ao mesmo tempo ter ativado a sua competência multilingue no momento em que liam as apresentações numa língua e ouviam as explicações numa outra língua.

Nos EC1 e EC4, este segundo tipo de prática constituiu a base para os trabalhos finais: em ambos os casos foi pedido aos alunos que preparassem uma apresentação multilingue final. No EC4 a apresentação tinha de interessar tópicos sobre a comunicação intercultural e multilingue e tinha de ser feita em duas línguas, sem especificar qual papel deviam desempenhar as duas línguas. No caso do EC1 tratou-se de um trabalho de grupo, as línguas para escolher eram três e tinham um papel bem preciso: uma para os diapositivos, uma para a comunicação e uma para responder às perguntas. Em ambos os casos estas apresentações multilingues envolveram a competência multilingue quer dos alunos que as tiveram que preparar quer dos alunos que assistiram a elas.

No que diz respeito à terceira forma de translanguismo individualizada nesta discussão, é de precisar que esta é considerada aqui como diferente do *code-mixing*, por não se tratar apenas da inserção de palavras estrangeiras numa conversa, tratando-se de um uso sistemático de termos, neste caso ingleses, durante as aulas, o que faz com que a presença da língua inglesa seja uma constante durante as várias atividades didáticas. O uso sistemático de termos científicos ingleses é observado no EC1 (cf. tabelas 24 e 27, excerto 1 e 6) e no EC2 em que os termos ingleses

parecem ser largamente utilizados durante as aulas (cf. tabela 35) e, pelo que afirmaram os entrevistados (cf. anexo XII), isto deve-se também a uma tendência geral em não traduzir os termos ingleses por se dar por assumido que todos no ambiente acadêmico os entendem, ou por ser difícil encontrar uma tradução ou ainda por acharem que a tradução “fica estranha” e “soa mal”.

Devido ao largo uso que se faz no ensino superior da língua inglesa, quer através dos termos quer através do material e quer através da lecionação de unidades curriculares ou cursos em inglês, Mazak e Herbas-Donoso (2015: 707-708) sublinharam, neste sentido, a importância do uso do translanguismo e a potencialidade que este tem para estimular a consciência multilíngue:

Translanguaging events such as this one provided students opportunities to develop metalinguistic abilities. They drew on their already established linguistic repertoire and made connections with the other language in order to facilitate content learning. (...) Because the professor can and does use translanguaging as a pedagogical tool, he has in his repertoire an additional way to teach students to understand and appropriate scientific key terms, an advantage over monolingual science professors. (...) Understanding science often requires understanding a set of interconnected concepts that demands specific vocabulary in order to comprehend these interrelationships, and translanguaging helps the professor teach that.

8) Reflexão metalinguística sobre termos e comparações entre significados culturais diferentes. Reflexões metalinguísticas foram feitas durante as aulas do EC1 e do EC4. No primeiro caso, o processo de aprendizagem do conteúdo através de várias línguas muitas vezes levou a uma confusão na terminologia. Durante as aulas, a palavra *language* causou alguns problemas quando teve que ser transposta para línguas românicas, como português, francês e italiano, que têm duas formas diferentes com diferentes significados para designar esta palavra em inglês: *língua/langua/lingua* ou *linguagem/langage/linguaggio*. Outros termos em inglês relacionados com o termo *language* que também causaram problemas foram *language policy*, *language practices*, *language management* e assim por diante. Por esse motivo, sempre que surgiu um problema terminológico, houve muitas reflexões metalinguísticas, surgidas de dúvidas dos alunos ou estimuladas pelo professor com o objetivo último de encontrar um significado em conjunto (cf. 3.1.2.1.2.4., tabela 26, excerto 1). No EC4, as reflexões metalinguísticas foram feitas em grupos ou em conjunto e interessaram as semelhanças e as diferenças no significado de palavras em línguas e culturas diferentes. Houve também reflexões metacognitivas sobre saber falar e pensar em línguas diferentes. Em ambos os casos, através de reflexões coletivas, a consciência metalinguística dos estudantes foi ativada.

9) Co-aprendizagem e co-construção do conhecimento.

As práticas coletivas de co-aprendizagem e de co-construção do conhecimento foram observadas no EC1 e no EC4 que, por se tratar de grupos fechados, tinham mais hipóteses de desenvolver este género de práticas. Sobretudo no EC1, mas também no EC4, alunos e professores adotaram um conjunto de estratégias de aprendizagem e ensino (vistas até aqui), usando todos os seus repertórios linguísticos, a fim de obterem uma co-compreensão mais profunda do conteúdo e uma co-construção do conhecimento. Isto foi feito em conjunto durante as aulas no EC1, como por exemplo na construção de uma lista terminológica multilingue (cf. excerto 1), na tentativa de encontrar definições em grupos (cf. excerto 2), nas traduções feitas em conjunto (cf. excerto 8), nas reflexões metalinguísticas coletivas (cf. excerto 1), na constante preocupação do professor que todos tivessem percebido o que havia sido exposto e na liberdade linguística concedida (cf. excerto 7). No EC4 a co-compreensão e a co-construção do conhecimento foram favorecidas através da repetição e da tradução do conteúdo em várias línguas e através das reflexões metalinguísticas multilingues, das comparações entre significados culturais diferentes e das reflexões metacognitivas sobre o facto de se saber falar e pensar em línguas diferentes (cf. anexo XXIX). Na primeira edição do curso, os grupos de trabalho tinham o objetivo de reunir competências parciais individuais para alcançar objetivos comunicativos pragmáticos coletivos (Meyer et al. 2012), o que também favorecia uma co-construção do conhecimento. Em ambos os casos, EC1 e EC4, os repertórios linguísticos e culturais individuais dos participantes foram envolvidos ao nível coletivo, contribuindo para a criação de um ambiente de co-aprendizagem e co-construção do conhecimento (García e Wei 2014).

10) Uso dos repertórios multilingues como recurso e como negociação do significado.

Este último ponto pode ser considerado como uma síntese de todas as práticas discursivas discutidas até aqui. O uso de uma comunicação multilingue (*code-switching*, *code-mixing*, intercompreensão, mediação, adaptação ao interlocutor, uso de uma *lingua franca*) junto com estratégias utilizadas sobretudo no contexto das turmas, mas não só, como a tradução do conteúdo, o uso do translanguismo, a reflexão metalinguística e a criação de um ambiente de co-aprendizagem, fazem com que os repertórios dos atores do ensino superior sejam utilizados como recurso para uma negociação de significados entre as partes. Como frisado por Mazak e Herbas-Donoso (2015: 712):

This multilingual learning, far from being 'confusing' as a monolingual perspective would see it, actually opens up higher education to more discourses and has the potential to expand students' academic mastery of those discourses.

No EC1, a liberdade linguística levou ao uso das várias práticas discursivas multilingues, como o uso de textos em inglês e a sua discussão em português e francês. As práticas multilingues foram constantes durante as aulas e desenvolveram-se através de um conjunto de estratégias de aprendizagem e ensino que os alunos e o professor adotaram, usando amplamente os seus repertórios linguísticos (cf. tabela 21), a fim de obterem uma co-compreensão mais profunda do conteúdo e uma co-construção do conhecimento. Neste sentido, a concretização da competência multilingue ao nível de grupo foi possível graças ao uso dos repertórios linguísticos dos alunos que foram valorizados, pois o seu uso foi incentivado, por um lado através da liberdade comunicativa durante as aulas e, por outro lado, duma forma mais estruturada e consciente, através da apresentação do trabalho final de grupo. O uso livre dos repertórios linguísticos, também associado ao uso de textos em inglês, significou, de facto, que várias questões sobre terminologia e conteúdo surgiram, levando a reflexões, discussões e, finalmente, a uma compreensão mais profunda do conteúdo, como sublinhado em algumas respostas dos questionários por parte dos alunos (cf. tabela 13).

Uma situação semelhante foi observada no EC4, em que algumas das práticas foram solicitadas e estimuladas pelos professores e outras foram o resultado das iniciativas espontâneas dos participantes que tiveram a oportunidade de utilizar os seus repertórios linguísticos duma forma que, conforme as suas declarações, não é utilizada noutros contextos no ensino superior (cf. tabela 76).

Quanto ao EC3, também foi possível observar o uso de práticas discursivas que envolveram os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade e das funcionárias e a sua capacidade para os utilizar como recurso para negociar significados.

Estes casos, sobretudo no EC1 e no EC4, ao nível da turma, demonstraram que a competência multilingue pode ser utilizada e desenvolvida em várias formas. O uso de várias línguas dos repertórios linguísticos dos participantes pode ser comparado ao que García, Sylvan e Witt (2011: 388) definem como um "dynamic bilingualism". O bilinguismo dinâmico, em contraste com um simples bilinguismo aditivo em que duas línguas são utilizadas separadamente durante as atividades didáticas, prevê o uso integrado de duas línguas; neste caso, não se tratou apenas de bilinguismo, ou seja, envolvendo duas línguas, mas sim de um multilinguismo dinâmico, que envolveu duma forma mais ampla os repertórios linguísticos dos estudantes. Isto foi possível graças a uma minimização das barreiras entre as línguas (Piccardo 2013) e a uma

abordagem que considera o desenvolvimento da competência multilíngue como um processo complexo e dinâmico que envolve todo o repertório linguístico dos estudantes (Jessner 2008). Sendo que “such an approach would allow a positively acceptance of students’ language knowledge, which is not seen as a limit to the learning processes, but as a resource.” (Conceição et al. 2017: 44).

O caso dos investigadores do EC2 é algo diferente, pois como visto o potencial dos seus repertórios linguísticos seria amplo, mas acaba por se reduzir apenas ao uso da língua inglesa no que diz respeito à sua produção científica (como será discutido em 4.4.). O uso de práticas discursivas multilíngues e o uso dos seus repertórios linguísticos como recurso e como negociação de significados pode ser observado em situações menos formais, como a comunicação entre colegas, ou no ensino, através de práticas discursivas multilíngues durante as aulas.

4.3. Dimensão individual

Como é usada e desenvolvida ao nível individual a competência multilíngue?

Ao nível individual, como vimos, os repertórios linguísticos dos participantes nos quatro estudos de caso são muito amplos e variados (cf. gráfico 7, 15, 37, 47, 68 e 71). Isto deve-se a vários fatores: à mobilidade pessoal dos indivíduos, ligada às suas trajetórias; à mobilidade promovida no âmbito do ensino superior; e, por último, ao estudo das línguas, que parece estar difundido entre os atores do ensino superior.

No caso do EC1, a variedade dos repertórios linguísticos tem a ver com o facto de se tratar de uma turma de estudantes de línguas ou disciplinas relacionadas e com a mobilidade de metade dos estudantes, não se limitando apenas à mobilidade no âmbito de um programa de mobilidade do ensino superior, mas, em alguns casos, dizendo respeito à mobilidade e trajetórias de vida pessoal.

Quanto aos repertórios linguísticos dos investigadores do EC2, muitos destes são influenciados pela mobilidade que caracteriza o mundo da investigação no ensino superior, como afirmado também em algumas entrevistas (cf. anexo XII). Através dos dados recolhidos, pôde confirmar-se que os investigadores do universo estudado têm origens linguísticas e académicas variadas e mesmo os investigadores locais têm tido períodos de mobilidade durante os seus estudos ou a sua investigação. Como sublinhado em Meyer et al. (2013), tem-se tornado comum um investigador ter tido um percurso de estudos e uma carreira universitária multilíngues. Nestes casos, as línguas aprendidas, as metodologias e os conhecimentos adquiridos não estão

separados ou compartimentalizados, mas são, pelo contrário, parte de um processo integrado de aprendizagem que se pode refletir também na produção científica (idem). Neste sentido, pode falar-se, no caso dos investigadores, de competência multilingue utilizada e desenvolvida durante os estudos e as carreiras académicas. Porém, como vimos nos dados analisados, a vasta diversidade de repertórios linguísticos e culturais existentes é utilizada pelos investigadores apenas de uma forma passiva, pois a dominância do uso da língua inglesa na ciência neutraliza o uso de outras línguas, até da própria L1 ou da língua local. Como afirmado pelos investigadores deste estudo de caso, e como discutido em Phillipson (2009), Tonkin (2011) e Mazak e Herbas-Donoso (2015), o papel que a língua inglesa desempenha atualmente é o papel de língua da ciência. Um dos fatores principais da sempre maior hegemonia da língua inglesa na ciência é o impacto do índice de publicação de que falam também os inquéritos (cf. anexo II).

Os estudantes em mobilidade do EC3 também mostraram ter repertórios linguísticos diversificados. Como é óbvio, na maior parte dos casos, as suas L1 foram representativas das suas origens, mas, como já reparado, a correspondência nem sempre foi unívoca, pois houve casos em que estudantes inscritos numa universidade estrangeira, e portanto já numa situação de mobilidade, aderiram a um programa de mobilidade para estudar na URV durante um período, criando desta forma uma situação de mobilidade complexa, em que as trajetórias não são unidirecionais, nem previsíveis. Por fim, os participantes e os professores do EC4 são os que têm os repertórios linguísticos mais amplos e diversificados. Isto é a consequência de vários fatores: o facto de a maioria ter crescido num país multilingue, a mobilidade que tiveram ao longo das suas vidas e um interesse declarado em aprender línguas e lidar com culturas diferentes.

Os participantes dos quatro estudos de caso parecem ter em comum o facto de terem repertórios linguísticos vastos e de terem, portanto, identidades multilingues que são definidas por García (2011: 3) como pertencendo a pessoas que não são um conjunto de monolinguismos, com língua ligada a uma cultura separada. São pessoas com práticas linguísticas e culturais complexas, que são fluidas e mudam dependendo da situação particular.

Uma característica destes repertórios linguísticos é o facto de estarem sempre em contínua evolução.

O desenvolvimento de um repertório multilingue está fortemente ligado a fatores sociais, psicolinguísticos e individuais (Jessner 2008) e tais repertórios linguísticos não se desenvolvem de forma linear, mas são o resultado da mobilidade e das experiências policêntricas de aprendizagem dos indivíduos (Saint-George e Weber 2013) que são também definidos como

híbridos e fluidos por ser a aprendizagem um processo emergente e em evolução (Canagarajah 2007). Neste sentido, a aprendizagem e o desenvolvimento da competência multilíngue são concebidos como estando em contínua evolução. O QCER (2001) já tinha definido a competência plurilíngue como uma competência “desigual em evolução”, surgindo das trajetórias pessoais do indivíduo, contribuindo para uma maior diversidade e complexidade da sua biografia linguística e cultural.,

Nesta parte da discussão, sobre o desenvolvimento da competência multilíngue ao nível individual, decidiu-se acompanhar as características que a descrevem no âmbito do CEFR (2018: 28):

Plurilingual competence as explained in the CEFR (Section 1.3) involves the ability to call flexibly upon an inter-related, uneven, plurilinguistic repertoire to:

- ▶ switch from one language or dialect (or variety) to another;
- ▶ express oneself in one language (or dialect, or variety) and understand a person speaking another;
- ▶ call upon the knowledge of a number of languages (or dialects, or varieties) to make sense of a text;
- ▶ recognise words from a common international store in a new guise;
- ▶ mediate between individuals with no common language (or dialect, or variety), even with only a slight knowledge oneself;
- ▶ bring the whole of one’s linguistic equipment into play, experimenting with alternative forms of expression;
- ▶ exploit paralinguistics (mime, gesture, facial expression, etc.).

Com base nestes descritores, será criada aqui uma lista semelhante, mas que tem em consideração o âmbito do ensino superior e os temas que interessa aqui discutir:

- mudar de uma língua para outra durante as atividades didáticas ou de investigação e, em geral, durante o próprio percurso académico;
- expressar-se numa língua e entender uma pessoa que fala numa outra língua;
- fazer recurso ao próprio repertório linguístico para compreender um texto;
- ativar a própria consciência metalinguística;
- mediar entre indivíduos que não partilham uma língua em comum;
- explorar a paralinguística (mímica, gestos, expressão facial, etc.);
- pôr em jogo o conjunto do repertório linguístico, experimentando formas alternativas de expressão e práticas discursivas multilíngues.

1) Mudar de uma língua para outra durante as atividades didáticas ou de investigação e, em geral, durante o próprio percurso académico.

No EC1 a mudança de língua na mesma atividade foi observada em várias formas, sendo a mais representativa desta característica da competência multilingue o uso do translanguismo na leitura de um texto numa língua e discussão numa(s) outra(s) língua(s) e nas apresentações multilingues. A tabela 9 contém as respostas dos estudantes sobre o grau de dificuldade sentido em passar de uma língua para outra durante o processo de elaboração do conteúdo de um texto. Foi interessante reparar que o processo considerado mais difícil é o de ler um texto numa língua estrangeira e de o comentar noutra língua estrangeira, o intermédio o de ler e comentar na mesma língua estrangeira e, por fim, o mais fácil o de ler numa língua estrangeira e comentá-lo na própria L1. A competência multilingue, nestas transições de língua para língua, é ativada de uma forma diferente. No caso da transição considerada mais fácil, o estudante tem de ativar a competência multilingue para compreender um texto numa língua estrangeira e tem de transferir esta compreensão para a sua L1. No caso intermédio, o estudante tem de fazer o mesmo processo de compreensão, mas tem de permanecer na língua do texto, sabendo, porém, exprimir o próprio comentário na mesma língua estrangeira, o que o situa na posição intermédia de dificuldade. E, por último, na passagem considerada mais difícil, o estudante tem de compreender um texto numa língua estrangeira e passar esta sua compreensão para a produção numa outra língua estrangeira, em termos de terminologia e expressão, ativando ainda mais a sua competência multilingue. E, como foi reparado, esta última transição de língua para língua é a que se pede, por exemplo, aos estudantes em mobilidade quando têm de ler um texto em inglês e comentá-lo na língua local. A propósito desta prática didática, quase todos os estudantes afirmaram que o uso de várias línguas pode criar problemas terminológicos (cf. tabela 11) por não existirem correspondências diretas e exatas entre as línguas e pela eventual escassez no nível de proficiência nas línguas utilizadas.

Apesar das possíveis dificuldades, os eventuais problemas terminológicos são vistos como um desafio (cf. tabela 12) e o uso de textos em outras línguas é visto pelos estudantes como positivo (cf. tabela 10). As razões são o enriquecimento do vocabulário, o desenvolvimento do conhecimento de outras línguas estudadas e da competência em passar de uma língua para outra e a preparação para situações futuras. Os estudantes parecem, portanto, estar cientes do que esta prática didática implica ao nível da sua competência multilingue.

Outra prática que ativou a sua competência multilingue, implicando a mudança de uma língua para outra, foi a apresentação final (cf. 3.1.2.2.1.2.). Neste caso, os estudantes tiveram que preparar em grupos uma apresentação com diapositivos numa língua, acompanhada de uma

comunicação oral numa outra língua e seguida de uma secção de respostas a perguntas numa outra língua. Este processo implicou o uso da sua competência multilingue, no sentido em que os estudantes tinham de fazer uma comunicação numa língua tendo um suporte visual numa outra língua e tinham de estar preparados para responder numa terceira língua. Portanto, eles tinham de dominar a terminologia e os temas abordados nas três línguas e tinham de saber fazer as transições entre estas três línguas, a que se adicionou, para a maioria deles, saber gerir a comunicação num grupo de trabalho que incluía estudantes em mobilidade e estudantes locais. No curso do EC4, as passagens de uma língua para outra foram constantes ao longo das aulas (cf. anexo XXIX), sendo o objetivo do curso promover a competência comunicativa em contextos multilingues. Os *inputs* orais e escritos sobre interculturalidade eram dados nas quatro línguas e era deixada aos participantes a liberdade e a sugestão de levar a cabo as discussões que se seguiam e os pequenos trabalhos escritos ou orais utilizando várias línguas, de forma a estimular os seus repertórios linguísticos. Desta forma, a competência multilingue dos participantes era constantemente ativada quer para compreender os conteúdos quer para interagir num contexto multilingue. A novidade da nova versão do curso previa a possibilidade de utilizar outras línguas, além das quatro línguas (alemão, francês, italiano e inglês) e a realização de uma apresentação individual em que era deixado espaço à criatividade dos participantes. Além de algumas ocasiões nos grupos, foi de facto na apresentação final onde os participantes puseram mais em jogo os seus repertórios linguísticos. Em geral, os participantes gostaram do curso mesmo por lhes ter dado a possibilidade de utilizar os seus repertórios linguísticos através destas continuas mudanças de língua (cf. tabela 76).

Como visto, os professores do centro de línguas de Basileia notaram uma compartimentalização linguística na Universidade de Basileia e uma modificação nas competências linguísticas dos estudantes (cf. 3.4.1.2.), o que os levou a idealizar o curso “SprachRäume”, que daria assim a possibilidade de ultrapassar a dita compartimentalização e permitiria o uso de outras línguas da Suíça que ficam excluídas da instituição do ensino superior. Contudo, segundo as afirmações de um entrevistado, parece ser um hábito que no seu curso as unidades curriculares estejam organizadas com o material escrito numa língua e a explicação oral numa outra língua, entre alemão e inglês. É interessante notar aqui também que ele teve uma opinião positiva do curso, mas preferiria que as unidades curriculares fossem lecionadas em apenas uma língua (material e explicação) para não ter problemas terminológicos (do inglês para o alemão, a própria L1), contrariando assim os resultados do questionário feito aos professores do centro de línguas. Isto pode ser representativo de dois aspetos importantes: por um lado a tal compartimentalização linguística talvez não esteja tão presente, sobretudo por causa da crescente presença de material

bibliográfico em língua inglesa, e, por outro lado, talvez os estudantes, pelo contrário preferissem uma compartimentalização para obviar a problemas terminológicos.

No que diz respeito aos estudantes em mobilidade do EC3, a sua competência multilingue parece ser estimulada durante o seu período de estudo numa universidade estrangeira pelo facto de a maioria deles ter unidades curriculares em três ou duas línguas, entre espanhol, catalão e inglês (cf. gráfico 41). Foi interessante constatar que, na escolha das unidades curriculares, existe uma tendência para os respondentes escolherem o próprio percurso de estudo em mobilidade com base no conteúdo das unidades curriculares, sem se deixar influenciar pela língua de ensino (embora haja uma parte deles que se tenha posicionado no meio, ou seja, sendo influenciado tanto pelo conteúdo como pela língua e uma pequena parte que apenas considerou a língua de leção para escolher o plano de estudos) (cf. gráfico 42). Como já foi discutido, as medidas de política linguística de promoção da língua catalã resultaram (cf. 4.1., tabela 55 e gráfico 43), sendo que a maioria dos respondentes afirmou tencionar inscrever-se num curso de língua catalã, num de língua espanhola ou em ambos, enriquecendo desta forma os seus repertórios linguísticos. A competência multilingue envolve neste caso a mudança de língua nas várias unidades curriculares, e não uma mudança que envolva a dinâmica interna das aulas (pelo que é possível saber pelos dados recolhidos). Contudo, parece ser deixada aos estudantes a tarefa de saber gerir o uso de duas ou três línguas durante os estudos na sua mobilidade, sem um momento de conexão ou reflexão, por exemplo, no que diz respeito aos termos possivelmente utilizados nas duas ou três línguas de ensino.

Fora do contexto formal das aulas, os estudantes em mobilidade de EC3 parecem utilizar maioritariamente o seu repertório linguístico (cf. gráfico 44), demonstrando como também em contextos informais ou não-formais ocorre uma mudança de línguas que requer a ativação da sua competência multilingue. Quanto às funcionárias do International Centre, como vimos (cf. gráfico 50, tabela 57), a sua capacidade em mudar de língua é posta em prática diariamente durante a receção dos estudantes, devido à sua adaptação a mudar de língua conforme as preferências linguísticas dos estudantes.

No que diz respeito aos investigadores do EC2, como visto (cf. gráfico 24), estes tiveram formação académica em várias línguas (9 para o total dos respondentes), mas a quase totalidade da sua produção científica acontece agora em língua inglesa (97,52%). As restantes línguas permanecem em percentagens muito baixas nas leituras e o português também nas conferências. A sua capacidade de mudar de língua em termos da sua produção científica parece ser, portanto, muito reduzida.

Pelo facto de a maior parte da produção internacional ser em língua inglesa, os investigadores têm de produzir artigos e livros numa língua que não é a sua L1. De entre os investigadores do EC2 parece haver uma tendência para escrever diretamente na língua de publicação, isto é, em inglês (cf. gráfico 25). Os investigadores inquiridos têm opiniões diferentes quanto ao possível impacto que pode ter o facto de escrever numa língua que não é a própria L1: alguns assumiram ter tido problemas pelo facto de não escreverem na sua L1; outros assumiram que isto não tem influência na sua escrita; e outros sublinharam a importância de escrever em inglês no âmbito da comunidade científica (cf. tabela 43). Não existe, portanto, uma transição da própria L1 para a língua inglesa, pois tudo é feito diretamente em inglês. Pelo contrário, como visto antes, a transição acontece da língua inglesa para a própria L1. Como já antecipado (cf. 4.3.), esta transição de língua não parece muito frequente e o contexto em que isto se verifica mais é na preparação e na explicação do conteúdo das aulas, que são supostamente lecionadas em português e com base em bibliografia escrita em inglês e em alguns casos com diapositivos em inglês (cf. tabela 36 e 40). Outro contexto em que isto pode acontecer, mas com menos frequência, é nos congressos nacionais (cf. tabela 37) e em que os investigadores afirmaram ter pouca dificuldade na mudança de línguas (cf. tabela 42). A sua competência multilingue seria nestes casos usada e desenvolvida no sentido em que os investigadores deveriam passar de uma língua para outra tratando dos seus assuntos de investigação, porém, o que se repara nas entrevistas (cf. anexo XII) e nas tabelas 41 e 42 é que existem dificuldades na tradução de termos e de expressões. Estas traduções são normalmente de inglês para português, para a L1 dos investigadores ou para outra língua que os investigadores utilizam (por exemplo, espanhol no caso do investigador grego que leciona numa universidade espanhola).

O que é interessante reparar aqui, em termos de competência multilingue, é que os investigadores estão habituados a escrever em inglês e a utilizar termos em língua inglesa. Relativamente aos problemas terminológicos, segundo as respostas dos investigadores (cf. tabela 41), eles tentam resolvê-los fazendo uma pesquisa na internet, consultando um dicionário ou perguntando aos colegas. Porém, de acordo com as afirmações dos entrevistados, parece que há uma tendência em desistir da procura de um termo correspondente e para deixar os termos em inglês, não ativando assim a sua competência multilingue. Esta desistência na busca de termos correspondentes na própria L1 e o facto de que as próprias L1 ficam “esquecidas” (cf. entrevistas anexo XII) comprovam assim uma perda de domínio por parte dos investigadores nas outras línguas que não sejam o inglês (Hamel 2007, Phillipson 2008).

Se é verdade que a língua inglesa mantém um papel dominante na ciência como afirmado pelos investigadores (cf. tabelas 43, 44, e anexo XII), também é verdade que, como constatado em

algumas respostas (cf. tabela 42, 43, 44), o inglês dos investigadores é um inglês que se afasta da norma padrão. Alguns deles afirmaram que o inglês tem de se tornar um pouco na língua materna ao nível profissional, mas em muitos casos notam-se traços das suas línguas maternas ou de outras línguas conhecidas. É neste sentido que o inglês da comunidade científica pode ser considerado híbrido, isto é, um terceiro espaço em que “cultural meanings and identities always contain the traces of other meanings and identities” (Achcroft 2001: 61) e em que as identidades multilingues dos investigadores reemergem.

É de salientar que em contextos menos formais os investigadores são envolvidos em mudanças de língua que não dizem respeito apenas à língua inglesa e em que põem em jogo também outras línguas dos seus repertórios linguísticos: é o caso da comunicação entre colegas (cf. tabela 39) em que as línguas utilizadas e intercaladas são o português, o inglês, o francês, o espanhol e o alemão. E parece que é mesmo graças à comunicação com colegas estrangeiros com quem os investigadores mantêm o contacto que outras línguas são utilizadas no âmbito do seu trabalho.

2) Expressar-se numa língua e entender uma pessoa que fala numa outra língua.

Como visto em 4.3., a prática da intercompreensão entre os interlocutores acontece em várias ocasiões na vida académica dos participantes nos quatro estudos de caso, especialmente em contextos não formais como a comunicação no International Centre do EC3 ou a comunicação entre colegas no EC2, mas também no contexto formal das aulas em EC1 e EC4. Em várias ocasiões observadas no âmbito desta tese, o que ocorreu pode ser descrito melhor com o conceito de multilinguismo recetivo (como já frisado em 4.3.). É por exemplo o caso de uma comunicação havida no Internacional Centre do EC3, em que uma estudante italiana se expressou em inglês com uma funcionária que lhe respondia em espanhol; ou o caso de um investigador grego que às vezes se expressa em espanhol com investigadores que lhe respondem em português. Nestes casos, a competência multilingue é altamente utilizada no momento em que um dos dois interlocutores tem de entender uma língua em que possui apenas competências básicas ou recetivas e tem de se expressar numa língua que não é a sua L1, mas que escolheu como língua de preferência no momento da comunicação. Além disso, outro fator que é implicado nesta prática é uma consciência por parte dos dois interlocutores nas escolhas das línguas utilizadas, pois é preciso ter uma boa proficiência para poder expressar-se na língua escolhida e ao mesmo tempo tem de se supor que o interlocutor a possa compreender, mesmo não tendo conhecimento linguístico suficiente para a utilizar de uma forma ativa. Pode colocar-se a hipótese que foi o que aconteceu no caso da conversa do excerto 21, em que a funcionária se sentiu à vontade para utilizar o espanhol, supondo que a estudante por ser italiana iria

compreendê-la; isto talvez não se tivesse verificado se a funcionária tivesse à sua frente um estudante proveniente, por exemplo, da Índia ou do Japão.

3) Fazer recurso ao próprio repertório linguístico para compreender um texto.

Como discutido em 4.3., no EC1 e no EC4, a capacidade para fazer recurso ao próprio repertório linguístico para compreender um texto refere-se, em ambos os casos, a uma prática que é levada a cabo coletivamente na turma ou em grupos. Isto faz com que as competências multilíngues individuais sejam estimuladas, mas com a ajuda de um ambiente de co-aprendizagem. Neste sentido, como sublinhado em Conceição et al. (2018c: 141): “The use of different languages makes access to concepts and knowledge easier, since linguistic competence is a condition for content-knowledge competence” e que “By taking into consideration the linguistic repertoires of different actors (...) allow the use of different languages according to context-specific needs and aims.” Os estudantes são chamados, neste sentido, a pôr em jogo os seus repertórios linguísticos junto com a própria consciência metalinguística para colaborar na compreensão coletiva de textos.

No caso dos investigadores do EC2, a capacidade para recorrer a várias línguas é utilizada na recolha de dados empíricos e teóricos através da leitura de documentos e literatura nas várias línguas que conhecem (além da língua inglesa) (cf. tabela 44).

Outra forma observada que requer, de uma certa forma, a capacidade para recorrer ao próprio repertório linguístico para a compreensão de um texto é a prática observada em alguns estudantes do EC1: tomar apontamentos em várias línguas. Neste caso, o texto para entender seria um texto oral, isto é, a explicação do professor, e o processamento de compreensão e de transcrição das informações importantes para apontar acontece em várias línguas na mente dos estudantes, que demonstram, desta forma, saber processar o conteúdo e de o transpor na língua que mais preferem no momento da escrita, incluindo a mistura de várias línguas nos apontamentos.

4) Ativar a própria consciência metalinguística.

Nas aulas do EC1, como visto, a consciência metalinguística foi estimulada através de discussões tidas entre os estudantes e o professor (cf. excerto 1, 3). Para averiguar se estas discussões realmente promoviam a compreensão dos estudantes e ativavam a sua consciência metalinguística, foi feita uma pergunta avaliativa no questionário em que se lhes pedia para escrever as correspondências terminológicas em francês e/ou português dos termos ingleses encontrados nos textos lidos (cf. tabela 20). As respostas dos estudantes confirmaram que

alguns deles realmente ativaram a sua consciência metalinguística, demonstrando dominar a terminologia em três (ou quatro) línguas, no entanto outros estudantes pareceram ainda carecer desta capacidade. Isto pode ter a desculpa de o teste ser feito a meio das aulas, durante o processo de aprendizagem, ou pode significar que para estes alunos seriam necessários mais momentos de reflexões metalinguísticas.

Também no EC4, as reflexões metalinguísticas foram feitas em grupo (cf. anexo XXIX). No que diz respeito ao nível individual, houve propostas por parte dos professores para os participantes escreverem um texto em duas ou mais línguas. Num caso tratar-se-ia de desenvolver a própria consciência metalinguística, utilizando o próprio repertório linguístico e criando conexões entre as línguas para alcançar a aprendizagem do conteúdo (Mazak e Herbas-Donoso 2015), num outro caso tratar-se-ia de o fazer para treinar a capacidade de elaborar uma produção escrita em duas ou mais línguas. Em ambos os casos, a consciência metalinguística é promovida através da valorização dos repertórios linguísticos dos estudantes, como sublinhou Franceschini (2009a: 43) no âmbito do projeto LINEE:

Linguistic awareness should be enhanced in both teachers and learners, that is: bridging the languages, creating synergies and exploiting resources. Metalinguistic awareness and metacognitive skills are part of speakers' multilingual development and should also be fostered in an instructed context. Such an approach implies that prior linguistic knowledge of students can be positively exploited and not regarded as a negative and destructive force that hinders the language learning process.

Outro caso em que a consciência metalinguística parece ser ativada é quando os falantes aprendem e corrigem os próprios erros durante a conversa. Foi o que aconteceu em algumas ocasiões nas gravações no EC3, em que um estudante se autocorrigiu durante a comunicação (cf. excerto 25) ou em que uma estudante compreendeu ter dito uma palavra errada e a corrigiu com a palavra certa depois de ter ouvido a funcionária a usá-la (cf. excerto 20).

No que diz respeito aos investigadores do EC2, parece que a sua consciência metalinguística não foi muito ativada e desenvolvida. No seu caso, o aspeto que parece faltar maioritariamente na sua consciência metalinguística envolve um conhecimento terminológico nas suas L1. Conforme as suas declarações nas entrevistas, isto parece ser pouco desenvolvido por duas razões: por um lado requer um esforço que parece feito em vão, pois não parecem existir correspondências terminológicas satisfatórias; por outro lado, os investigadores dão por assumido que todo o mundo percebe a língua inglesa e que não há necessidade de uma tradução para outras línguas.

5) Mediar entre indivíduos que não partilham uma língua em comum.

De acordo com o CEFR (2018: 106), a capacidade de mediar que foi adicionada nos descritores da competência plurilingue compõe-se das seguintes capacidades:

- ▶ facilitating pluricultural space
- ▶ Acting as intermediary in informal situations (with friends and colleagues)
- ▶ Facilitating communication in delicate situations and disagreements

A primeira capacidade, a de promover um espaço pluricultural, é descrita como

the notion of creating a shared space between and among linguistically and culturally different interlocutors, i.e. the capacity of dealing with ‘otherness’ to identify similarities and differences to build on known and unknown cultural features, etc. in order to enable communication and collaboration. The user/learner aims to facilitate a positive interactive environment for successful communication between participants of different cultural backgrounds, including in multicultural contexts (idem: 122).

e parece corresponder ao papel de mediadores que desempenham os professores do EC1 e EC4. O professor do EC1, além de ter favorecido todas as práticas discursivas discutidas em 4.3. na ótica da promoção de um ambiente pluricultural, também se preocupou constantemente ao longo das aulas que todos os estudantes tinham percebido o que havia sido dito, como por exemplo no excerto 7. Os professores do EC4 também promoveram espaços pluriculturais, mas numa forma algo diferente, isto é, sugerindo aos participantes que também desempenhassem o papel de mediadores através da regra das traduções entre colegas.

A segunda capacidade, atuar como intermediários em situações informais, é entendida para

situations in which the user/learner as a plurilingual individual mediates across languages and cultures to the best of his/her ability in an informal situation in the public, private, occupational or educational domain. The scale is therefore not concerned with the activities of professional interpreters. The mediation may be in one direction (e.g. during a welcome speech) or in two directions (e.g. during a conversation) (ibidem: 124).

Como visto em 4.3. esta prática foi utilizada sistematicamente durante as aulas do EC4, após conselho dos professores, como forma de ativar a competência multilingue dos participantes e de os envolver na criação de um contexto multilingue e multicultural. No entanto, na observação do EC1, viu-se esta prática surgir espontaneamente de algumas alunas com proficiência avançada em português e em francês que desempenharam o papel de intermediárias nos grupos de trabalho (cf. tabela 27).

A terceira capacidade, a de facilitar a comunicação em situações delicadas e desacordos, acontece quando

The user/learner may have a formal role to mediate in a disagreement between third parties, or may informally try to resolve a misunderstanding, delicate situation or disagreement between speakers. He/she is primarily concerned with clarifying what the problem is and what the parties want, helping them to understand each other's positions. (ibidem: 125).

Esta capacidade de mediar também surgiu de uma forma espontânea numa gravação feita no âmbito do EC3, em que estudantes italianas fizeram de intermediárias no momento da comunicação com uma funcionária, ajudando um outro estudante italiano que pareceu não ter um nível de espanhol avançado para responder ao que lhe era perguntado, mas apenas para perceber (cf. excerto 20).

6) Explorar a paralinguística (mímica, gestos, expressão facial, etc.)

Este tipo de uso da competência multilingue não foi objeto de observação nos estudos de caso desta tese, mas através de um item no questionário às funcionárias do EC3 (cf. gráfico 60), pode dizer-se que elas recorrem a gestos para facilitar a comunicação com os estudantes, em particular quando falta uma língua em comum (cf. tabela 58).

7) Pôr em jogo o conjunto do repertório linguístico, experimentando formas alternativas de expressão e práticas discursivas multilingues.

Este último ponto pode ser sintetizador das características da competência multilingue e das práticas discursivas discutidas nesta secção e na secção 4.3.

No que diz respeito ao EC1, tanto o uso espontâneo de práticas multilingues quanto o uso planeado e estruturado ao longo da apresentação final encorajaram o desenvolvimento individual da competência multilingue através de práticas discursivas e formas de expressão multilingues. Por um lado, a liberdade linguística favoreceu um uso amplo dos repertórios linguísticos dos alunos, o que fez com que eles, locais ou em mobilidade, se encontrassem envolvidos num ambiente multilingue e pusessem em prática, duma forma mais ou menos ativa, as suas competências linguísticas. Por outro lado, o uso de textos em inglês fez com que os estudantes tivessem de lidar com a compreensão de conteúdos e de termos em inglês e isto levou a reflexões metalinguísticas para alcançar uma mais profunda compreensão. As práticas multilingues ocorridas duma forma mais espontânea durante as aulas foram em seguida atuadas duma forma mais refletida durante o trabalho final de grupo, durante o qual os estudantes

tiveram de tratar de conteúdo e de termos em várias línguas, sendo assim preparados para enfrentar uma apresentação multilingue.

Quanto ao EC4, a situação foi semelhante: a possibilidade de um ambiente multilingue e multicultural e o incentivo para usar e experimentar formas novas de expressão fez com que os participantes pusessem em jogo os seus repertórios linguísticos na atualização de práticas discursivas multilingues quer de uma forma guiada pelos professores quer de uma forma espontânea.

No caso do EC3, as práticas discursivas multilingues utilizadas derivam de uma necessidade de os estudantes e as funcionárias se entenderem. Os seus repertórios linguísticos são, portanto, postos em jogo para alcançar uma compreensão entre as partes.

Enfim, no que diz respeito aos investigadores do EC2, como visto, os seus repertórios são variados devido também à mobilidade académica, mas o uso de práticas discursivas multilingues não se reflete muito na produção científica por causa de um uso quase exclusivo da língua inglesa. É no contexto do ensino ou em contextos menos formais, como a comunicação entre colegas, que os investigadores utilizam os seus repertórios linguísticos e a sua competência multilingue, experimentando práticas multilingues.

Qual é a perceção individual do papel das línguas e da competência multilingue no ensino superior?

Os estudantes do EC1 parecem ter uma opinião positiva quanto às práticas discursivas utilizadas nas aulas e ao consequente desenvolvimento da sua competência multilingue. O uso de várias línguas durante as aulas e o facto de se utilizarem materiais bibliográficos em várias línguas é considerado relevante para a sua formação académica (cf. tabela 13 e tabela 14), por serem estudantes de línguas e poderem assim praticá-las, como ajuda na autonomia de pesquisa e no acesso à informação e também para poderem utilizar as competências adquiridas no futuro profissional. A maioria dos estudantes do EC1 prefere o uso de várias línguas durante as aulas ao uso de uma única língua (cf. tabela 15). As motivações são uma maior compreensão, uma maior facilidade em exprimir-se e uma maior valorização dos indivíduos e um enriquecimento académico (uma pequena parte preferiria uma única língua para obviar a confusões). Os estudantes do EC1 parecem, portanto, estar cientes do que o uso das práticas discursivas multilingues implica para o desenvolvimento da sua competência multilingue e parecem ter uma opinião positiva destas práticas.

Os participantes no curso “SprachRäume” do EC4 são pessoas que cultivam interesses nas línguas e a decisão de se inscreverem no curso teve a ver exatamente com este seu interesse e

com o facto de poder pôr em práticas os seus conhecimentos linguísticos (cf. tabelas 70 e 71). Em geral, os participantes consideraram o curso mais útil para as suas vidas profissionais futuras do que para os seus estudos (cf. tabelas 73 e 74) e isto pode ser representativo do facto de que eles consideram o uso das línguas no ensino superior como sendo compartimentalizado, enquanto no âmbito profissional pode haver contextos multilingues. Quanto á percepção do curso (cf. tabela 76 e anexo XXIX), em geral, tiveram uma opinião positiva sobretudo justificada pelo uso de uma comunicação multilingue e pelo facto de os participantes poderem mudar de língua. Duas respondentes sublinharam a importância de ter praticado e treinado esta prática de mudança de língua e como isto, de facto, funcionou, quer ao nível individual quer ao nível coletivo. Uma das duas respondentes acrescentou que esta transição de uma língua para outra é vista como pouco profissional em contexto universitário e profissional, confirmando a percepção de compartimentalização das línguas em contextos formais. Neste sentido, um entrevistado (cf. anexo XXIX) afirmou preferir que as unidades curriculares fossem lecionadas apenas numa língua (alemão ou inglês), prescindindo de ter o material numa língua e a explicação noutra língua como, de facto, acontece no seu curso. Considerando que ele teve uma opinião positiva do curso, confirma-se mais uma vez a percepção de que o uso de práticas multilingues é positivo, mas não em contexto universitário.

Quanto ao uso do alemão suíço no ensino superior, os entrevistados admitem que este é utilizado entre estudantes e entre estudantes e professores, mas apenas em contextos informais, como, por exemplo, durante as perguntas depois do fim das aulas. Uma entrevistada acha que o alemão suíço não deveria ser incluído no âmbito do ensino superior, mas sim no ensino básico para favorecer a comunicação entre cidadãos suíços (que às vezes apenas conhecem o alto-alemão e não o suíço-alemão). A percepção dos entrevistados para com esta língua local parece, portanto, ser de reconhecimento identitário em comparação com o alto-alemão, mas desempenhando um papel de comunicação no contexto da comunidade suíça, sem compreender papéis formais como, por exemplo, ser reconhecida como língua de ensino no ensino superior. No que diz respeito ao EC3, o único dado disponível neste sentido é que a grande maioria dos estudantes em mobilidade que responderam ao questionário considera o facto de ter unidades curriculares em línguas diferentes como uma oportunidade e uma vantagem para a sua aprendizagem (cf. gráfico 45).

Quanto ao estudo levado a cabo no EC2, as respostas elaboradas nos gráficos 26, 27 e 28 são bem ilustrativas das percepções que os investigadores têm em relação ao papel das línguas na investigação: a grande maioria dos respondentes acha que é necessário ter um nível avançado de inglês para fazerem a investigação que fazem no CIMA. Quanto ao nível de proficiência na

língua portuguesa, as respostas variam, sendo que os que responderam ao questionário na versão portuguesa consideram que é preciso ter um conhecimento do português, básico, intermédio ou avançado, enquanto para a metade dos respondentes à versão inglesa não é preciso ter conhecimento da língua portuguesa. Por último, quanto às L1 que não sejam inglês ou português, os investigadores acham que não é preciso ter conhecimento nas suas L1, ou apenas um conhecimento básico.

O facto de a língua inglesa ser considerada como a língua da ciência foi também afirmado em várias respostas a outros itens do questionário (cf. tabela 37, 43, 44), assim como o seu uso quase exclusivo nas publicações (cf. gráfico 23), o que explica o dado da necessidade de se ter um nível avançado de inglês, sobretudo na escrita (cf. gráfico 27). A importância da língua inglesa foi confirmada também pelos investigadores entrevistados (cf. anexo XII), que afirmaram que o inglês se substituiu no âmbito científico às suas L1 e que, por isso, a própria L1 fica esquecida. Eles admitem também desconhecer termos científicos nas suas L1 e ter dificuldades em falar da própria investigação noutras línguas que não sejam o inglês (apesar dos seus amplos repertórios linguísticos). Nas suas opiniões, o conhecimento da língua inglesa na investigação e o seu papel como língua da ciência é um facto dado por garantido, afirmando até alguns deles nas entrevistas que o inglês se deve tornar quase numa língua materna no contexto da investigação. Segundo as opiniões de alguns entrevistados, isto parece ser particularmente evidente no âmbito das ciências naturais em comparação com as ciências sociais e das humanidades (como também observado por Larrinaga e Amurrio 2015). É interessante notar que, nas respostas apresentadas nas tabelas 44 e 45, alguns investigadores interpretaram o facto de conhecerem mais do que uma língua como conhecer mais do que uma língua além da língua inglesa, isto é, como se o conhecimento do inglês fosse dado por garantido, como frisou por exemplo Hamel (2007: 68), afirmando que o inglês passou "from the role of a foreign language to that of a basic skill comparable to computer skills for almost any society".

A percepção que os investigadores têm do inglês parece ser a de uma língua dominante que tem o direito de ser considerada como língua da ciência, fazendo com que as demais línguas, incluindo a própria L1, não possam desempenhar este papel. Os investigadores entrevistados admitiram, de facto, que as suas L1 (português, espanhol, italiano e grego) ficam esquecidas e que os termos traduzidos do inglês para as próprias L1 soam mal ou não estão à altura do significado que o termo correspondente inglês tem. O mesmo género de papel dominante pôde notar-se no que representa a língua portuguesa para a investigadora galega, que depois de vários

anos de vida em Portugal passou a considerar a própria L1, o galego, como tendo piada por causa da comparação que faz com a língua portuguesa.

Contudo, em contraste com o papel dominante da língua inglesa, no âmbito científico académico, no que diz respeito à língua de divulgação no seio da sociedade, todos os investigadores entrevistados concordam com o facto de que esta deve ser feita na língua da sociedade para que seja bem percebida.

Como visto no gráfico 26, o conhecimento da língua portuguesa na investigação não parece ser relevante para os investigadores estrangeiros e isto foi confirmado nas entrevistas, em que os investigadores afirmaram não ter muita motivação para a aprender. A língua inglesa é utilizada quase exclusivamente nos vários processo da investigação (leitura de material, comunicação em congressos e publicações), desempenhando o papel de língua da ciência, e é utilizada também no âmbito do CIMA nas reuniões e na comunicação entre colegas; o português é utilizado também nestas duas últimas ocasiões e para a comunicação burocrática no CIMA, até que alguns entrevistados afirmaram preferir que esta seja feita em inglês. Por último, é na comunicação entre colegas onde os investigadores utilizam também outras línguas (espanhol, francês, grego) (cf. tabela 34) e práticas discursivas multilingues.

No que diz respeito ao conhecimento de várias línguas, a maioria acha que este é um fator relevante para a sua carreira universitária (cf. tabela 45) e mais de metade dos investigadores respondentes acha-o necessário para a sua investigação (cf. tabela 44). Muitas das motivações dadas, também confirmadas nas entrevistas, têm a ver com a necessidade de conhecer a língua inglesa. As respostas que mencionam outras línguas (português, francês, espanhol, italiano e alemão) têm como argumentos a vantagem de estas darem acesso a outras fontes de literatura, documentos e de pesquisa no campo em outras línguas que não sejam o inglês e a possibilidade de fortalecer relações, colaborações e parcerias com colegas de outros países.

Quanto à competência multilingue e ao saber pôr em jogo duas línguas ao mesmo tempo, os investigadores parecem preferir manter as línguas separadas, como por exemplo um investigador que disse tentar evitar utilizar mais do que uma língua nos diapositivos das conferências (cf. tabela 37) ou como um entrevistado que disse que nas conferências prefere preparar os diapositivos na mesma língua da comunicação para não fazer confusão, mesmo que nas aulas possa acontecer que tenha os diapositivos em duas línguas (cf. anexo XII). De facto, a única “mistura” que parece ser admitida é o uso de termos ingleses sobretudo durante as aulas, e isto deve-se, como foi dito, ao papel que desempenha o inglês na ciência e à descredibilização das outras línguas.

4.5. Relação com a mobilidade e a inclusão

A prática e o desenvolvimento da competência multilingue influenciam a mobilidade e a inclusão das pessoas?

No que diz respeito à mobilidade, o uso de práticas multilingues e o desenvolvimento da competência multilingue por parte dos estudantes no EC1 e EC4 favoreceu uma sua possível mobilidade futura, quer no âmbito de estudo quer no âmbito profissional. No EC1 os estudantes consideram positivo o uso de várias línguas durante as aulas por lhes dar competências que poderão utilizar num futuro trabalho em contextos internacionais, como sublinhado em algumas respostas nos questionários (cf. tabelas 13 e 14). Os participantes do EC4, como visto (cf. tabelas 73 e 74), consideram o curso “SprachRäume” como sendo mais útil para a vida profissional do que para os seus estudos universitários.

Neste sentido, em Conceição et al. (2018a: 120) frisou-se que

If we consider that “the lack of language competences is one of the main barriers to participation in European education, training and youth programmes” (Erasmus+ Programme Guide 2017: 9), we can easily infer that the ability to use one’s entire linguistic repertoire and to develop one’s multilingual competence constitutes added value for students, researchers and staff. It can help them gain greater motivation and participate in mobility programmes with greater ease. In addition, they acquire useful professional skills. The development of multilingual competence by HE actors can support and enhance their personal, academic and professional achievements, thus improving their potential mobility.

Um outro exemplo de como a competência multilingue e, neste caso, também intercultural, tem uma influência na mobilidade é representado pelo curso “Mou-te! Curs d’interculturalitat”, do centro de línguas da URV. Neste caso, é o próprio centro de línguas que assume que os estudantes *outgoing* (e em parte os estudantes *incoming*) precisam de um percurso de abertura cultural para estarem preparados para fazer um período de mobilidade numa universidade estrangeira. Pelos dados recolhidos, os estudantes *incoming* parecem considerar o período de mobilidade como relevante para o seu percurso universitário (cf. gráfico 46).

Também no caso dos investigadores do EC2 o conhecimento de mais línguas é considerado muito relevante para a sua carreira universitária (cf. tabela 45). Interessante é também a opinião que eles têm sobre a importância da mobilidade no progresso da investigação (cf. tabela 46), considerada muito ou muitíssimo importante por quase todos. De facto, pelos seus repertórios linguísticos e pelas respostas dos entrevistados, percebe-se que os investigadores deste universo têm uma mobilidade contínua. Além das conferências internacionais em que participam, todos os investigadores entrevistados fizeram um período de mobilidade no estrangeiro, curto, de uma

ou duas semanas, ou mais longo, como estágio, mestrado, doutoramento, pós-doutoramento ou contrato de investigação, principalmente em países europeus e nos Estados Unidos. As colaborações que mantêm com investigadores de outros centros de investigação dizem respeito a centros nacionais ou internacionais, sobretudo europeus, mas também algumas colaborações fora da Europa, e é interessante notar que algumas destas colaborações surgiram mesmo graças à mobilidade dos investigadores.

A dimensão da investigação é, portanto, principalmente europeia, mas também internacional. Contudo, como visto, em termos de produção científica, a língua utilizada de uma forma quase exclusiva é o inglês. As respostas na tabela 44 são exemplificativas, pois a grande parte dos investigadores respondeu à pergunta sobre se o facto de conhecer mais do que uma língua é necessário para a sua investigação dizendo que é importante porque está tudo em inglês. Existem aqui, porém, algumas respostas que afirmam que o conhecimento de outras línguas, além do inglês, pode representar uma vantagem para a leitura de documentos e da literatura escrita noutras línguas e para fortalecer relações e parcerias com colegas estrangeiros. E é neste último caso que existe um ponto de contacto entre a competência multilingue dos investigadores e a mobilidade, tendo as duas uma influência recíproca na investigação.

No que diz respeito à relação entre a competência multilingue e a inclusão, no EC1 a liberdade deixada aos alunos em se exprimirem na língua que preferiam (cf. tabela 25) fez com que, como vimos, surgissem uma série de práticas linguísticas que ativaram a sua competência multilingue e que, podemos afirmar aqui, também promoveram a inclusão dos alunos. De facto, a maioria dos estudantes Erasmus franceses da turma no EC1 não possuía um nível muito avançado de português, embora tenha melhorado durante a sua estada em Portugal. O uso de práticas multilingues permitiu uma maior equidade durante as aulas, promovendo uma maior inclusão de todos os participantes, locais ou em mobilidade, porque qualquer monolinguismo teria favorecido parte da turma, deixando os outros em desvantagem. As opiniões dos estudantes em mobilidade (cf. tabela 17) confirmam que o facto de poderem utilizar a própria L1 fez com que se sentissem mais incluídos, mesmo que houvesse uma preocupação geral em querer falar a língua local para ser entendidos por todos. No que diz respeito ao facto de o professor falar também em francês durante as aulas, todos os estudantes em mobilidade concordam que isto tem uma implicação positiva na sua aprendizagem (cf. tabela 18).

Os participantes no curso do EC4 parecem ter tido um sentimento de inclusão na dinâmica do curso (cf. tabela 75) e este sentimento de inclusão foi explicado nas impressões finais, na última aula, como um sentimento de proteção coletiva, que permitiu que todos pudessem mostrar as próprias fraquezas linguísticas sem receio de juízos sobre as próprias competências linguísticas.

A capacidade de desempenhar o papel de intermediário, característica da competência multilingue encontrada nos estudos de caso e discutida neste capítulo, também pode ser considerada como promotora da inclusão.

Quanto aos estudantes do EC3, como já dito, o tema da inclusão não foi analisado pelo facto de os estudantes em mobilidade serem recém-chegados à universidade. Porém, pode-se rascunhar aqui uma breve reflexão sobre a política linguística da URV e o seu impacto na relação entre o desenvolvimento da competência multilingue e a inclusão, neste caso a inclusão dos falantes de catalão. Neste sentido, a política declarada de promoção da língua catalã faz com que, por um lado, seja promovido um multilinguismo no ensino superior, com o consequente desenvolvimento da competência multilingue, e, por outro lado, que seja assim promovida e garantida a inclusão dos estudantes locais falantes de catalão.

Os investigadores do EC2 parecem ter tido um sentimento geral de inclusão durante os seus períodos de mobilidade (cf. tabela 47), ainda que seja interessante notar que dois investigadores responderam que não se sentiram nada incluídos, estando estes dois investigadores atualmente em mobilidade no CIMA. Como sugestões para alcançar uma maior inclusão, é interessante notar que as respostas dos investigadores (cf. tabela 48) apontam todas para propostas de melhoria na inclusão linguística, cultural e social dos investigadores em mobilidade. Neste sentido, também dois investigadores entrevistados (cf. anexo XII) sublinharam a divisão que com muita frequência se cria nos centros de investigação através da formação de grupos de investigadores locais e grupos de investigadores estrangeiros, acrescentando que isto pode ter uma repercussão no que diz respeito à investigação.

Em geral, os conhecimentos linguísticos e o uso da competência multilingue parecem ter um impacto positivo na inclusão dos vários atores do ensino superior, tal como frisado por Conceição et al. (2017: 45)

At the same time, a wide use of linguistic repertoires in HE can facilitate linguistic inclusion.

The ability to use the various linguistic repertoires of students, researchers and staff makes the linguistic environment in HE open to receiving and accepting linguistic diversity.

Pode a competência multilingue representar um compromisso entre mobilidade e inclusão no ensino superior?

No EC1 e no EC4, a competência multilingue representa um compromisso entre a mobilidade e a inclusão no sentido em que o seu uso fez com que os estudantes se sentissem incluídos e livres para usar várias línguas, enquanto o uso dos seus repertórios linguísticos e das várias práticas multilingues agiu como promotor para uma possível mobilidade futura. Neste sentido,

por exemplo, o uso do francês, junto com o português, foi bem acolhido quer pelos estudantes em mobilidade que se sentiram mais incluídos (cf. tabela 17), quer por parte dos estudantes que estudavam esta língua, pelo facto de a poderem treinar (cf. tabela 19). Parece também ter sido bem aceite (sobretudo pelos estudantes em mobilidade) a proposta do professor de trabalhar em grupos mistos, locais e em mobilidade. Isto serviria para integrar os estudantes em mobilidade, partilhar diferenças culturais e desenvolver competências linguísticas.

Um exemplo muito evidente de como a competência multilingue pode representar um compromisso entre mobilidade e inclusão são as apresentações multilingues propostas como trabalho final no EC1 e no EC4 e que aparecem também no EC3 na reunião das boas vindas e em algumas ocasiões nas aulas que os investigadores do EC2 lecionam. Em particular as apresentações multilingues, quando usadas como prova por parte dos estudantes, representam o tal compromisso. Por um lado, é favorecida a inclusão dos estudantes em mobilidade, pois é-lhes dada a possibilidade de apresentar parte do seu trabalho na sua L1 ou nas línguas em que se sentem mais à vontade. Por outro lado, a competência multilingue de todos os alunos é ativada e altamente desenvolvida quer ativamente, na preparação do trabalho, quer passivamente, durante as apresentações dos colegas, favorecendo assim o desenvolvimento de competências possivelmente úteis numa futura mobilidade, como foi também frisado por Conceição et al. (2018a: 121)

Given the multilingual context in which HE is embedded, there are various reasons for promoting multilingual competence. It enhances mobility and facilitates entry into a multilingual professional world; at the same time, it helps develop a greater awareness and acceptance of existing linguistic diversity.

No EC3, um exemplo que pode ser considerado um compromisso entre mobilidade e inclusão é o curso “Mou-te! Curs d’interculturalitat”. Este curso, oferecido nas duas versões quer para os estudantes *outgoing* quer para os *incoming*, foi pensado para desenvolver competências que preparem os alunos ao mesmo tempo para uma futura mobilidade e para uma maior inclusão. O curso é pensado na ótica da competência intercultural; seria interessante, porém, que incluísse também o desenvolvimento da competência multilingue. Desta forma, criar-se-ia também uma ligação entre as três línguas da URV – catalão, espanhol e inglês – pois, como já dito, o multilinguismo é promovido na URV, mas mantendo as línguas separadas no ensino, como também dito em Conceição et al. (2017: 51):

In an integrated policy for multilingual Higher Education, an interdisciplinary approach linking languages, contents and contexts is needed in order to promote equity and the balance between mobility and inclusion.

Quanto aos investigadores do EC2, como visto, a sua competência multilingue é utilizada principalmente nas relações interpessoais com colegas e, numa forma passiva e muito reduzida, na leitura de material bibliográfico, enquanto na sua produção científica parecem ficar rendidos completamente à língua inglesa. Um maior desenvolvimento da sua competência multilingue faria falta, sobretudo no que diz respeito à reflexão metalinguística na utilização dos termos. A competência multilingue no caso da investigação poderia representar um compromisso entre mobilidade e inclusão, pois por um lado os investigadores poderiam utilizar, além do inglês, as suas L1 e as línguas da sua formação, e, por outro lado, a investigação seria enriquecida graças a uma pluralidade linguística na produção científica. Neste sentido, “knowledge could be developed and easily acquired by different perspectives verbalised in different languages, avoiding, in this way, the existing compartmentalisation of languages and neutralising the disparity of power among them” (Conceição et al. 2017: 45). Uma maior competência multilingue favoreceria uma pluralidade linguística no âmbito da investigação e diminuiria, desta forma, a hegemonia da língua inglesa de que já se falou amplamente. Ao mesmo tempo ajudaria na inclusão das línguas que, segundo as declarações dos investigadores entrevistados, não são consideradas à altura de serem línguas da ciência, e na mobilidade, entendida aqui não apenas como mobilidade física das pessoas, mas também como mobilidade dos saberes. Analisando a conceção do compromisso entre mobilidade e inclusão do Position Paper do MIME:

The core assumption of the MIME project is that “mobility” and “inclusion” are not incompatible, but that they do not necessarily converge, and that societies (and even individual citizens) are often confronted with a trade-off between them: in general, more mobility may damage inclusion and cohesion, and a focus on inclusion and cohesion may impair mobility; this assumption will be investigated and evaluated in several of the case studies MIME will produce, and pave the way for the next step in the MIME approach: how can we ease these tensions through well-designed policies? (Grin et al. 2014: 13).

Pode afirmar-se aqui que o caso do curso no EC1 foi representativo de como a competência multilingue representou o tal compromisso. Neste sentido, se tivesse sido promovida apenas a mobilidade, por exemplo com a implementação do uso da língua inglesa, tal mobilidade teria prejudicado a inclusão dos estudantes e professores locais que teriam sido obrigados a colocar de lado a língua local para adotar a língua inglesa como *lingua franca*. Pelo contrário, se tivesse sido promovida uma inclusão que visasse apenas integrar os estudantes *incoming*, entendendo a integração como uma forma de assimilação à língua e à cultura locais, correr-se-ia o risco, neste caso, de prejudicar a mobilidade. O que aconteceu, por iniciativa de um professor, foi a promoção da competência multilingue, que ocorreu através de práticas discursivas utilizadas

durante as aulas e através de uma forma de avaliação que a incluía. O desenvolvimento da competência multilingue dos estudantes e do professor, através do uso dos seus repertórios linguísticos, fez com que, como visto, a tensão entre mobilidade e inclusão fosse reduzida e veio a criar-se um compromisso entre as duas tensões. Como visto, a competência multilingue, por um lado, foi promotora do desenvolvimento de competências que poderão ser úteis para a mobilidade num futuro académico ou profissional e, por outro lado, permitiu a inclusão linguística de todos os participantes, incluindo os estudantes em mobilidade.

O caso do EC2, no entanto, mostrou como a promoção somente da mobilidade, de pessoas e de saber, posta em prática através de um uso quase exclusivo da língua inglesa como língua da ciência, prejudica de facto a inclusão linguística dos investigadores e da ciência em si. Neste caso, um maior uso dos próprios repertórios linguísticos e um desenvolvimento da competência multilingue poderiam evitar a perda de domínio de que se falou e poderiam ser vantajosos para a inclusão quer dos investigadores quer de outras línguas no âmbito das publicações científicas. A ideia geral de compromisso entre mobilidade e inclusão no ensino superior que emerge desta tese reflete as palavras do Vademecum do MIME (Conceição et al. 2018a: 120):

Separation between languages is detrimental to mobility and inclusion. However, Higher Education institutions may develop innovative policies aimed at fostering mobility and guaranteeing inclusion at the same time. The general idea is to encourage students, researchers and administrative staff to better manage, develop, and utilise the various languages in their repertoire.

Além de uma promoção de práticas multilingues como as do EC1, as instituições do ensino superior poderiam implementar políticas linguísticas que prevejam o desenvolvimento da competência multilingue por parte de todos os atores das universidades. Neste sentido, um exemplo que vai nesta direção é o curso “Mou-te!” do EC3 e que poderia ser implementado ampliando a parte dedicada à competência multilingue. Neste caso, representaria uma medida de política linguística adotada por parte das universidades, dirigida para os estudantes quer *outgoing* quer *incoming*, sendo neste caso interessante se se tratasse de um curso presencial (e não em modalidade virtual) que reunisse ao mesmo tempo estudantes prestes a fazer um período de mobilidade e estudantes recém-chegados na universidade. O curso objeto de estudo do EC4 representa um ótimo exemplo de promoção da competência multilingue que poderia ser adotada também noutros centros de línguas de outras instituições do ensino superior e com especializações, como por exemplo o uso desta competência na aprendizagem/ensino ou na investigação científica.

4.6. Síntese do capítulo

No que diz respeito ao nível institucional, as instituições do ensino superior estudadas nos quatro estudos de caso não promovem explicitamente a competência multilingue, entendida como uma competência integrada que envolve todo o repertório linguístico dos falantes. As línguas são mantidas separadas, deixando aos alunos e aos professores a capacidade de saber criar ligações entre elas, incluindo a URV, que tem um plano de política linguística de promoção do multilinguismo. Contudo, os centros de línguas analisados parecem ser mais conscientes da necessidade do desenvolvimento da competência multilingue, pois são promotores de iniciativas neste sentido (o curso “SprachRäume” e, em parte, o curso “Mou-te!”). Ao nível da aprendizagem/ensino também o uso e desenvolvimento da competência multilingue podem ser incentivados (como no caso do curso “Políticas de língua e de comunicação” da UAlg), sendo neste caso promovida não diretamente pela instituição, mas por um elemento seu, o professor da turma.

Em alguns casos a competência multilingue é promovida explicitamente (EC1 e EC4); noutros casos, o que é promovido explicitamente é o multilinguismo (na política linguística da URV) e a competência multilingue apenas é promovida indiretamente através da promoção do multilinguismo.

No âmbito do nível social, não foi possível generalizar os dados recolhidos ao nível da sociedade por se tratar de uma investigação feita através de estudos de caso. Contudo, é possível constatar uma forma de bilinguismo ou trilinguismo no ensino superior, em que os seus atores utilizam nas várias atividades (ensino/aprendizagem, investigação, burocracia) a(s) língua(s) local(is) e a língua inglesa. A inserção da língua inglesa resulta evidente sobretudo no número de cursos de mestrado e de doutoramento; e esta língua parece substituir-se às outras línguas na investigação, pelo menos na investigação feita no âmbito das ciências naturais e que foi objeto de estudo desta tese.

É, de facto, no contexto da investigação que é possível delinear uma comunidade de falantes que ultrapassa as fronteiras geográficas e se reconhece como comunidade científica internacional, reconhecendo na língua inglesa o papel de língua da ciência.

Um fator social que contribui para o enriquecimento dos repertórios linguísticos e do desenvolvimento da competência multilingue é a mobilidade que caracteriza o ensino superior, que é promovida durante todo o percurso académico.

Ao nível de grupo, as práticas discursivas foram várias, incluindo tradução/paráfrase do conteúdo em várias línguas; uso do *code-mixing* e do *code-switching*; intercompreensão, e

multilinguismo recetivo; ajuda recíproca e mediação; adaptação ao interlocutor ou à situação comunicativa; uso de uma *lingua franca*; uso do translanguismo, entendido como uso de mais línguas na mesma atividade didática ou de investigação; reflexão metalinguística sobre termos e comparações entre significados culturais diferentes; co-aprendizagem e co-construção do conhecimento. Para resumir todas estas práticas, pode dizer-se que os atores do ensino superior dos quatro estudos de caso utilizaram os repertórios multilingues como recurso na negociação do significado e de toda a interação comunicativa.

Ao nível individual, observou-se que os repertórios linguísticos dos participantes nos quatro estudos de caso eram muito variados, também graças à mobilidade devida às suas trajetórias pessoais ou ligadas à mobilidade no ensino superior. Com base nos descritores do CEFR (2018), foram individualizadas as seguintes características individuais da competência multilingue: mudar de uma língua para outra durante as atividades didáticas ou de investigação; usar o multilinguismo recetivo; recorrer ao próprio repertório linguístico para compreender um texto; ativar a própria consciência metalinguística; mediar entre indivíduos; explorar a paralinguística; e pôr em jogo o conjunto do repertório linguístico, experimentando formas alternativas de expressão e práticas discursivas multilingues.

No caso do EC1, o facto de uma parte da bibliografia estar em inglês e a criação de um ambiente multilingue fizeram com que os estudantes, locais e em mobilidade, pusessem em prática, duma forma mais ou menos ativa, as suas competências linguísticas através de práticas discursivas utilizadas e formas de expressão multilingues, ajudando a desenvolver a sua competência multilingue. O trabalho final das apresentações multilingues foi ocasião para pôr em prática esta competência multilingue duma forma mais refletida e mais estruturada.

No EC4 experimentou-se uma situação semelhante em que várias práticas multilingues ocorreram durante as aulas, algumas estimuladas pelos professores, outras surgidas de forma espontânea. A apresentação multilingue final foi uma ocasião para usar duma forma mais criativa a competência multilingue dos participantes.

No caso do EC3 também foi possível observar práticas multilingues, em particular intercompreensão, uso de *code-mixing* e *code-switching* e uso de uma *lingua franca*. O conjunto de práticas discursivas tinha o objetivo de alcançar a compreensão, utilizando os repertórios linguísticos como recurso para negociar significados. Os repertórios linguísticos dos estudantes em mobilidade na URV parecem ter sido estimulados pelo facto de terem cursos em três línguas diferentes.

Enfim, no que diz respeito aos investigadores do EC2, apesar dos seus repertórios linguísticos serem variados, também devido à mobilidade académica, a sua produção científica é quase

exclusivamente em língua inglesa. O uso de práticas multilingues ao nível de grupo observa-se no contexto do ensino ou em contextos menos formais, como a comunicação entre colegas.

No que diz respeito à perceção da competência multilingue, os estudantes do EC1 parecem estar cientes das práticas discursivas multilingues utilizadas durante as aulas e parecem ter uma opinião positiva das mesmas, porque permitem uma liberdade em exprimir-se e ajudam a compreender o conteúdo. Também os participantes do EC4 tiveram uma impressão positiva do curso, sobretudo pelo facto de poder por em prática uma comunicação multilingue e poder mudar de língua. Quanto aos estudantes do EC3, o único dado recolhido neste sentido é o facto de grande parte dos respondentes considerar uma oportunidade e uma vantagem que o seu estudo no estrangeiro preveja unidades curriculares em línguas diferentes.

Os investigadores do EC2 dão por assumido que a língua inglesa é a língua da ciência. Isto tem implicações no que diz respeito às suas L1, sobretudo do ponto de vista terminológico, pois os investigadores parecem ter dificuldades em encontrar correspondências de termos ingleses em outras línguas e as suas L1 ficam quase esquecidas. Quanto a um possível uso da sua competência multilingue, os investigadores preferem manter as línguas separadas; o único caso em que é admitida uma mistura é no uso de termos ingleses durante as aulas, devido ao papel da língua inglesa como língua da ciência e pelo facto de não se encontrar correspondentes noutras línguas.

Quanto à relação entre competência multilingue e mobilidade, os participantes dos EC1 e EC4 consideram as competências adquiridas durante os dois cursos como úteis para uma possível mobilidade futura no âmbito profissional. As práticas discursivas multilingues nos EC1 e EC4 também parecem ter produzido um sentimento de inclusão entre os estudantes.

A investigação do CIMA no EC2 parece ter uma dimensão europeia e internacional, sendo a mobilidade um fator importante que a constitui, tanto ao nível físico como dos saberes, que se concretiza através de colaborações e parcerias com colegas e centros de investigação estrangeiros. E é neste último caso que existe uma relação entre a competência multilingue dos investigadores e a mobilidade.

Concluindo, exemplos de compromisso entre a mobilidade e a inclusão podem ser representados pelas práticas discursivas multilingues dos cursos nos EC1 e EC4 e, em particular, as apresentações multilingues finais, pois por um lado é dada a possibilidade aos estudantes de utilizar as línguas que mais preferem e, por outro lado, a sua competência multilingue é ativada quer na preparação do trabalho quer ouvindo as apresentações dos colegas, favorecendo a aquisição de competências possivelmente úteis para o futuro.

Outro exemplo de compromisso é o curso “Mou-te!” do EC3 que prevê a preparação a uma abertura cultural para a mobilidade e para a inclusão. Neste caso, seria interessante que incluísse não apenas o desenvolvimento da competência intercultural, mas também da competência multilingue.

Quanto aos investigadores do EC2, uma maior competência multilingue poderia representar um compromisso entre mobilidade e inclusão, pois por um lado poderiam utilizar também as suas línguas, além do inglês, e por outro lado a investigação seria enriquecida através de uma pluralidade linguística na produção científica, contrastando com o papel hegemónico da língua inglesa na ciência e favorecendo uma mobilidade dos saberes.

5. Conclusões, limitações do estudos e sugestões para estudos futuros

No estudo sobre o enquadramento teórico feito para o efeito desta tese, pôde notar-se que, ao nível teórico, vários autores concordam com a existência de uma competência multilingue, entendida como uma capacidade integrada em saber gerir o próprio repertório linguístico, a partir da hipótese da interdependência de Cummins (1979, 1981), em que se admitia a existência de uma competência subjacente ao conhecimento superficial das línguas, até chegar às definições da multicompetência de Cook (1991 em Cook 2015) e à mais recente definição de Franceschini (2011). Estreitamente relacionado com o conceito de competência multilingue está o conceito de repertório linguístico, que foi descrito por vários autores (Lüdi 2006, Jessner 2008, Iannáccaro 2011, Saint-Georges e Weber 2013, Pandolfi et al. 2013) como o conjunto de recursos linguísticos de que os indivíduos e as comunidades de falantes dispõem, que evolui de uma forma não linear, dependendo de múltiplos fatores.

No que diz respeito à competência multilingue no ensino superior, foram sobretudo os estudos realizados no âmbito de vários projetos – DYLAN (2009), LINEE (2011), MAGICC (2014), IntlUni (2015) e mais recentemente o projeto MIME (2018) – que se ocuparam de estudar em geral o multilinguismo e, em particular, de abordar, de uma forma mais transversal ou mais pormenorizada, o tema da competência multilingue no ensino superior. Neste sentido, existem no ensino superior grupos cada vez mais linguística e culturalmente heterogêneos devido à variedade dos repertórios linguísticos dos estudantes, dos professores e dos investigadores (IntlUni). Dentro destes espaços multilingues e multiculturais pode desenvolver-se a competência multilingue e multicultural, definida como um instrumento e um estado que se relaciona com o comportamento complexo, flexível, integrado e adaptável dos indivíduos multilingues (LINEE) e que pode ser utilizado duma forma criativa para realizar objetivos cognitivos ou comunicativos específicos (DYLAN). Esta competência dos estudantes pode ser descrita e avaliada aos níveis académico e profissional através de um quadro de referência (MAGICC). A competência multilingue pode ser utilizada pelos vários atores do ensino superior nos vários âmbitos (ensino/aprendizagem, investigação, internacionalização, administração) através de práticas discursivas multilingues que favoreçam o seu desenvolvimento e, por último, pode representar um compromisso entre mobilidade e inclusão (MIME).

O que se repara na análise dos estudos sobre o multilinguismo no ensino superior é que estes se concentram principalmente nas práticas multilingues utilizadas pelos vários atores do ensino

superior (Canagarajah 2010, Adamson e Fujimoto-Adamson 2012, Andersson et al. 2013, Janssen et al. 2013, Kagwesage 2013, Kelly 2013, Madiba 2013, Szczęśniak 2013, Mazak e Herbas-Donoso 2014, Mazak e Herbas-Donoso 2015, Frath 2016, Mazak e Carroll 2017, Caruso 2018), mas que estas práticas e o desenvolvimento da competência multilingue são pouco promovidos ao nível institucional, existindo apenas poucas exceções (por exemplo, o curso de “Master in Learning and Communication in Multilingual and Multicultural Contexts” na Université de Luxembourg; a política linguística da Universidade de Roskilde; e os dois cursos “Multilingual interaction. Use your languages!” e “SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden”, respetivamente na Universidade de Jyväskylä e na Universidade de Basileia).

Nota-se assim, neste sentido, que existem práticas multilingues que, de facto, ocorrem entre os atores do ensino superior, também devido à existência de espaços multilingues e multiculturais, e que refletem as teorias linguísticas que conceptualizaram a existência de uma competência integrada na gestão dos próprios repertórios linguísticos. Contudo, as instituições do ensino superior, mesmo quando promovem o multilinguismo, em geral, não tomam em consideração esta competência através de uma sua promoção explícita.

Da análise dos estudos de caso, o que emergiu é que os atores nas universidades estudadas têm, de facto, repertórios linguísticos muito amplos, devido à mobilidade privada, mas também devido à mobilidade no ensino superior, através de programas de intercâmbio e por motivos de investigação. Outro facto observado é o amplo uso do inglês em todos os âmbitos do ensino superior: na bibliografia das unidades curriculares, nas publicações científicas e como língua de ensino, sobretudo em cursos de mestrado e doutoramento. Em alguns casos, os repertórios linguísticos dos atores da universidade são estimulados, utilizados e desenvolvidos através da promoção de cursos de línguas e da utilização de práticas multilingues. Em outros casos, as línguas são mantidas separadas e é deixada aos indivíduos a capacidade para saber gerir os seus repertórios linguísticos.

Com base nos dados recolhidos na parte empírica desta tese, e sem se poder aqui fazer generalizações por se tratar de estudos de caso que dizem respeito a contextos particulares, a competência multilingue foi analisada na perspetiva dos níveis, ou dimensões, do multilinguismo (social, institucional, individual e discursivo) que guiaram as perguntas de investigação e a discussão final.

Ao nível institucional, as universidades estudadas não parecem promover a competência multilingue explicitamente, mesmo nos casos em que é promovido o multilinguismo.

Existem, porém, iniciativas neste sentido que vêm dos centros de línguas, através da criação de cursos específicos, ou surgem como iniciativa pessoal de professores. Ao nível social, o que emergiu foi uma variedade dos repertórios ligústicos, também devido à mobilidade de que se falou, e pôde notar-se uma forma de bi ou trilinguismo que envolve as comunidades de falantes das instituições do ensino superior e que inclui a(s) língua(s) local(is) e a língua inglesa. Isto foi particularmente evidente nos investigadores do segundo estudo de caso, que fazem um uso quase exclusivo da língua inglesa na produção científica e que se reconhecem na comunidade científica internacional através do uso desta língua como língua da ciência.

Ao nível discursivo, nos vários âmbitos do ensino superior dos estudos de caso puderam observar-se múltiplas práticas utilizadas pelos vários atores (tradução/paráfrase; uso do *code-mixing* e do *code-switching*; multilinguismo recetivo; mediação; adaptação ao interlocutor ou à situação comunicativa; uso de uma *lingua franca*; uso do translinguismo; reflexão metalinguística; e co-aprendizagem). Estas práticas confirmaram que ao nível de grupos existem, de facto, espaços multilingues e multiculturais em que na negociação do significado e de toda a interação comunicativa os atores envolvidos recorrem ao recurso dos seus repertórios linguísticos. A realização destas práticas multilingues, utilizadas na interação entre os atores do ensino superior, faz com que a competência multilingue seja ao mesmo tempo utilizada e desenvolvida ao nível individual.

Em geral, a utilização e o desenvolvimento da competência multilingue podem ser realizados de formas diferentes no ensino superior. Como visto nos estudos de caso, a competência multilingue pode ser promovida: através de cursos multilingues específicos ou através da promoção dos cursos de línguas (como políticas linguísticas explícitas); de um modo geral, através da promoção da mobilidade no ensino superior na aprendizagem, ensino e investigação (como uma política linguística indireta); e pode ser utilizada como uma forma possível de comunicação e avaliação durante as aulas ou noutros contextos (como uma medida de política linguística informal).

No que diz respeito à perceção que os estudantes nos estudos de caso têm em relação à competência multilingue, esta parece ser positiva em relação ao desenvolvimento desta competência. Os estudantes parecem estar cientes de estar a desenvolver a competência multilingue e notou-se, pelas suas afirmações, que atribuem a esta competência uma utilidade que é projetada num futuro profissional. Contudo, a sua utilidade no processo de aprendizagem, ou em outros âmbitos do ensino superior, apenas é reconhecida pelos estudantes do primeiro estudo de caso, que admitiram que o uso de práticas multilingues durante as aulas favorecia a compreensão do conteúdo. No entanto, nos outros estudos de caso o uso de práticas multilingues

não é considerado como útil no ensino superior, ou até por alguns investigadores é considerado como um comportamento a evitar, preferindo, pelo contrário, deixar as línguas separadas.

No caso dos investigadores, pareceu evidente a perceção que estes têm da língua inglesa, que desempenha o papel de língua da ciência e que é considerada como “quase uma língua materna” no contexto profissional académico. A língua inglesa desempenha, de facto, um papel particular no ensino superior. Por um lado, há cada vez mais cursos lecionados em parte ou totalmente com o inglês como língua de ensino, ao lado da(s) língua(s) local(is), o que é um fator de estimulação da competência multilingue por parte dos atores do ensino superior. Por outro lado, esta forma de bilinguismo não é equitativa, por causa do papel dominante do inglês na ciência, além do seu papel na economia mundial, o que desfavorece o uso das outras línguas como línguas da ciência. Isto resulta evidente na produção científica, mas pode perceber-se também ao nível do ensino, pelo extenso uso de bibliografia em língua inglesa e consequente “inglesização” das aulas. O largo uso da língua inglesa no ensino superior não parece ser contrastado com políticas linguísticas e isto resultou particularmente evidente nos investigadores do segundo estudo de caso, que parecem desenvolver pouco a própria competência multilingue, deixando amplo espaço à língua inglesa e utilizando pouco a própria consciência metalinguística.

Neste sentido, como frisado por Conceição et al. (2017: 43)

multilingualism can be promoted through the development of a multilingual and intercultural competence of the actors of Higher Education. Individual multilingualism of students, professors, researchers and staff is important to contrast unbalanced bilingualism where English plays a dominant role. The use of a wider multilingualism in Higher Education is possible under the condition that awareness and acceptance of linguistic diversity become common feelings.

Tal como cada estudo de caso representou um caso em si, com características próprias devidas ao contexto, assim o processo de aceitação da diversidade linguística e do desenvolvimento da competência multilingue por parte das instituições do ensino superior têm de ter em consideração os casos específicos no ensino superior e as políticas linguísticas tem de ter uma abordagem orientada para o contexto.

No que diz respeito à relação desta tese com o projeto MIME, o tema foi escolhido, como dito, na ótica de contrastar a tensão entre mobilidade e inclusão e de encontrar um compromisso entre elas. Num ensino superior que concebe sempre mais a internacionalização como inglesização (Phillipson 2009, Doiz et al. 2011, Tonkin 2011, Gobo 2011, Doiz et al. 2013, Jenssen 2013, Cots et al. 2014, Larrinaga e Amurrio 2015, Pinto 2016, Frath 2016, Conceição et al. 2018c, Lanvers e Hultgren 2018), são necessárias medidas de políticas linguísticas que

façam frente a este fenómeno. E seria neste sentido que o desenvolvimento da competência multilingue representaria uma medida de contraste. Como confirmado sobretudo no primeiro e no quarto estudos de caso, a competência multilingue pode, de facto, representar um compromisso entre mobilidade e inclusão, pois, como discutido no quarto capítulo, por um lado favorece o desenvolvimento de competências úteis para uma mobilidade futura dos estudantes e, por outro lado, promove uma inclusão da sua diversidade linguística e cultural. Notou-se também que o uso da competência multilingue pode ser proveitoso na negociação de significados quer no ensino quer na administração e na internacionalização, como visto no terceiro estudo de caso. E, por último, como observado no segundo estudo de caso, reparou-se que uma falta de competência multilingue leva ao detrimento de outras línguas que poderiam ser utilizadas no âmbito científico para além do inglês.

Um dos objetivos do projeto MIME era também alcançar uma interdisciplinaridade entre áreas científicas diferentes e entre os vários grupos de investigação que o compuseram. Neste sentido, além da presença na bibliografia de alguns estudos de membros do projeto, foi de particular relevância para esta tese o estudo da tarefa 4 do WP4 para a conceptualização da intercompreensão e do multilinguismo recetivo (Fiorentino 2017, Meullemann e Fiorentino 2018a, 2018b), pois a colaboração pessoal que houve permitiu-me aprofundar este tema e ter acesso à análise feita no âmbito desta tarefa.

Também ao nível pessoal, esta tese foi relevante, pois integrou temas que me envolveram enquanto investigadora que estuda num país estrangeiro e que desenvolve a própria competência multilingue ao longo da própria investigação. O processo desta tese envolveu, de facto, várias línguas em várias fases da investigação. Quanto aos *inputs*, a bibliografia inclui maioritariamente material escrito em língua inglesa, mas constando também com material em português, francês, italiano, espanhol, catalão, alemão. Durante a investigação de campo dos quatro estudos de caso, também aparecem em várias formas e com papéis diferentes as mesmas 7 línguas mencionadas. Quanto aos *outputs*, participei em duas conferências: uma na Universidade de Aveiro, em que fiz uma comunicação em português⁷⁴ e um artigo também em português (à espera de aceitação da publicação) e uma conferência em Itália em que fiz a

⁷⁴ “Hibridismo linguístico na produção científica: um estudo de caso num centro de investigação da Universidade do Algarve” no Congresso Internacional Itinerâncias: textos, mediações e transculturações. Universidade de Aveiro. 12-14 de julho de 2017.

comunicação em italiano⁷⁵ e escrevi o artigo em inglês⁷⁶, e ao longo dos últimos quatro anos participei nas reuniões do projeto MIME, que decorreram maioritariamente em inglês⁷⁷ e em que fiz duas apresentações⁷⁸, sendo, finalmente, o *output* maior e principal desta investigação a elaboração e escrita desta tese em português.

Como reflexão final, posso aqui afirmar que a minha competência multilingue tem sido altamente estimulada, sobretudo durante o período da recolha de dados dos quatro estudos de caso. Reparei num desenvolvimento da minha consciência metalinguística, sobretudo no que diz respeito à minha produção científica, em que tem havido contínuas transições de uma língua para outra. Um exemplo é o artigo “Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process” para o qual li literatura bibliográfica maioritariamente em inglês, desenvolvi um estudo de caso em Portugal, começando já a elaborar os dados para a tese em português, preparei uma comunicação em italiano e em seguida escrevi um artigo em inglês, que também me foi útil para a escrita da tese em português. O facto de escrever numa língua que não é a minha L1 também me fez refletir sobre este processo, o que é habitual entre os investigadores. Se, por um lado, estou consciente de que a minha escrita se compõe de uma série de estruturas limitadas em comparação a um investigador com português como L1, também estou consciente do facto de que neste momento a minha capacidade em utilizar a terminologia da área da minha investigação é mais desenvolvida em português e em inglês do que na minha L1. Neste sentido, notei que preciso de uma reflexão metalinguística para não ter lacunas terminológicas na minha L1, tal como observado nos investigadores do terceiro estudo de caso desta tese.

Durante estes quatro anos de doutoramento e de investigação académica, pude notar que o uso da língua inglesa está amplamente difundido também nos ambientes académicos que se ocupam de multilinguismo. Isto é bastante evidente pela minha bibliografia que, por quanto eu me esforcei de encontrar material em várias línguas, é, de facto, composta em grande parte por artigos e livros escritos em inglês. Também no contexto do projeto MIME, apesar da grande variedade dos repertórios linguísticos dos seus membros, a língua de trabalho e de todas as publicações foi o inglês, deixando o multilinguismo apenas para as relações interpessoais. Foi

⁷⁵ “Il translinguismo universitario: l'uso di più lingue per l'analisi dei contenuti” na CercleS Conference 2016, Università della Calabria. 22-23-24 de setembro de 2016.

⁷⁶ “Translanguaging in higher education: using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process” in *Language Learning in Higher Education*, Vol.8, Issue 1, De Gruyter, 2018, pp. 65-90.

⁷⁷ Consortium Meeting 2 em Liubliana 2015; Doctoral School em Osijek, 2016; Consortium Meeting 3 em Faro, 2016; Consortium Meeting 4 em Riga, 2017; Final Scientific Conference em Berlim, 2018.

⁷⁸ “Multilingual competence in Higher Education”, na Doctoral School em Osijek, 31 de maio-2 de junho de 2016 e na Final Scientific Conference em Berlim, 28-29 de agosto de 2018.

interessante, porém, encontrar sinais de contraste à hegemonia da língua inglesa, como, por exemplo, a aceitação de comunicações nos congressos em várias línguas, ou, por exemplo, o artigo “*Mehrsprachige Universitäten sollten eine Selbstverständlichkeit werden: Capacità cognitive, and the Asset of Multilingualism*” de Franceschini (2007) escrito em três línguas.

Quanto às limitações do estudo, como já dito, tratando-se de uma investigação feita através de estudos de caso, não são possíveis generalizações. Mesmo por se tratar de estudos de casos estritamente ligados ao contexto, também os resultados dependem do contexto. Por exemplo, os estudos de caso nas turmas (na UAlg e na UB) podiam dar resultados diferentes se os estudantes tivessem tido outros repertórios linguísticos ou atitudes diferentes. Ou ainda, por exemplo, quanto aos investigadores, os resultados podiam ter sido diferentes se o estudo tivesse sido realizado num centro de investigação numa área das ciências sociais e humanidades. Ou, também no caso do estudo no Internacional Centre da URV, possivelmente os resultados teriam sido diferentes se a investigação tivesse sido feita numa universidade com outro tipo de situação de bilinguismo.

Se, por um lado, o método dos estudos de caso me permitiu abordar vários âmbitos do ensino superior (ensino/aprendizagem, investigação, internacionalização e administração, e promoção da competência multilingue), por outro lado, isto não me permitiu fazer uma comparação entre os estudos de caso. Poderia ter sido interessante, por exemplo, partir de métodos de recolha iguais e aplicá-los a contextos diferentes, mas ficando no mesmo âmbito, como por exemplo o ensino ou a investigação. Um outro fator que não permitiu comparar os estudos de caso foi o facto de ter utilizado instrumentos metodológicos diferentes para cada estudo de caso. Isto deveu-se ao tempo a disposição por cada estudo e às particularidades de cada um, que permitiram, por um lado, adaptar a metodologia a cada contexto específico, mas, por outro lado, criaram falta de homogeneidade entre os estudos de caso.

O facto de ter realizado o estudo global da tese durante quatro anos, incluindo a fase preliminar de busca de um tema, a pesquisa bibliográfica, a fase empírica de recolha de dados e a fase final de escrita da tese, fez com que os instrumentos metodológicos fossem pensados e reformulados com o passar do tempo e da experiência adquirida. Isto pode notar-se na conceptualização das etiquetas dos repertórios linguísticos nos questionários, que foram alteradas à medida que o processo de investigação avançava, aperfeiçoando-se, mas criando também neste caso alguma hipotética falta de homogeneidade que se teria preferido evitar.

Quanto às limitações que este estudo teve na fase de recolha de dados, uma limitação a sinalizar é o fator temporal, sobretudo nos dois estudos de caso realizados na Suíça e em Espanha, pois o reduzido tempo de estadia à minha disposição não me permitiu aprofundar mais estes dois

estudos de caso, como por exemplo fazer entrevistas aos estudantes em mobilidade da Universitat Rovira i Virgili. É também de sinalizar aqui que um conhecimento mais avançado da língua catalã e da língua alemã por minha parte talvez me tivesse ajudado a perceber pormenores que me escaparam, mas que valorizariam os estudos de caso.

Concluindo, constatando que se trata de um tema ainda pouco estudado, sugere-se para estudos futuros o tema do desenvolvimento da competência multilingue em outros contextos do ensino superior, para assim ampliar os resultados neste sentido. Seria possível, por exemplo, realizar estudos comparativos no mesmo âmbito (ensino/aprendizagem, investigação) e comparar diferentes universidades ou áreas científicas. Poder-se-ia também propor a alguns professores que se demonstrassem disponíveis para experimentar algumas práticas multilingues durante as suas aulas, quer como forma de comunicar e analisar o conteúdo quer como método de avaliação. A esperança é que o conjunto destes estudos possa contribuir para a realização de políticas linguísticas que tenham em consideração esta competência, cada vez mais relevante para o crescimento académico dos atores do ensino superior, na ótica de uma academia cada vez mais votada para a mobilidade e para a inclusão das pessoas e dos saberes.

Bibliografia

Livros e artigos

Adamson, J., Fujimoto-Adamson, N. (2012). Translanguaging in Self-access Language Advising: Informing Language Policy. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(1), 59-73.

Adler, N. J., Harzing, A. (2009). When Knowledge Wins: Transcending the Sense and Nonsense of Academic Rankings. *Academy of Management Learning & Education*, 8(1), 72-95.

Andersson, I., Kagwesage, A. M., Rusanganwa, J. (2013). Negotiating meaning in multilingual group work: a case study of higher education in Rwanda. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 436-450.

Ashcroft, B., Griffiths, G., Tiffin, H. (1998). *Key Concepts in Post-Colonial Studies*. London: Routledge.

Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Baker, C. (2001) [1993]. *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*, 3th edn. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.

Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination. Four Essays* (M. Holquist, Ed.; M. Holquist & C. Emerson, Trans.). Austin: University of Texas Press.

Beccaria, G. L. (1996). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. Torino: Einaudi.

Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*, London: Routledge.

Bialystok, E., Bouchard Ryan, E. (1985). Toward a Definition of Metalinguistic Skill. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31(3), 229-251.

Bialystok, E. (2001). *Bilingualism in development. Language, Literacy and Cognition*. New York: Cambridge University Press.

Blees, G. J., ten Thije, J. D. (2015). Receptive Multilingualism and Awareness. *Language Awareness and Multilingualism. Encyclopedia of Language and Education*. Springer International Publishing Switzerland.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. London: George Allen & Unwin Ltd.

Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Bourdieu, P. (2003). Participant Objectivation. *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, 9(2), 281-294.
- Brown, A., Bransford, J., Ferrara, R., Campione, J. (1983). Learning, remembering, and understanding in J. Flavell & E. Markman (eds.) *Handbook of child psychology, Cognitive Development*. New York: Wiley. 3, 77-166.
- Bussmann, H. (1996). *Dictionary of Language and Linguistics* (C. P. Trouth & K. Kazzali, Eds.; C. P. Trouth & K. Kazzali, Trans.). Bristol: Routledge.
- Canagarajah, S. (2006). Toward a Writing Pedagogy of Shuttling between Languages: Learning from Multilingual Writers. *College English* 68(6). 589-604.
- Canagarajah, A. (2007). Lingua franca English, multilingual communities, and language acquisition. *The Modern Language Journal*, 91, 923-939.
- Canagarajah, S. (2010). Internationalizing Knowledge Construction and Dissemination. *The Modern Language Journal*, 94(4), 661-664.
- Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in Academic Writing: Identifying Teachable Strategies of Translanguaging. *The Modern Language Journal*. 95(3). 401-417.
- Caruso, E. (2018). Translanguaging in higher education: Using several languages for the analysis of academic content in the teaching and learning process. *Language Learning in Higher Education*, 8(1): 65–90.
- Cazden, C. B. (1990). Recent Publications on Classroom Research. *TESOL Quarterly*, 24(4), 717-724.
- Cenoz, J., Gorter, D. (2011). Focus on Multilingualism: A Study of Trilingual Writing. *The Modern Language Journal* 95(3), 356-369.
- Cenoz, J., Hufeisen, B., Jessner, U. (Eds.). (2001). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (Vol. Bilingual Education and Bilingualism 31). Multilingual Matters Ltd.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
- Conceição, M. Iannàcaro, G., Fettes, M. (2014). *Deliverable 3.1. Inception Report – WP3*. <http://www.mime-project.org/>
- Conceição, M. Iannàcaro, G., Fettes, M. (2016). *Deliverable 3.2. New challenges for language in education*. <http://www.mime-project.org/>

Conceição, M. Iannàcaro, G., Fettes, M. (2017). *Deliverable 3.3. Balancing the needs of mobility and inclusion in the language dimensions of education systems: mid- and long-term perspectives*. <http://www.mime-project.org/>

Conceição, M., Caruso, E., Costa, N. (2018a). How can mobility and inclusion be fostered through multilingualism in higher education (HE)? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 120-121.

Conceição, M., Caruso, E., Costa, N. (2018b). Why is it advisable to combine “international orientation” with “regional location” in the language strategy of universities? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 130-131.

Conceição, M., Caruso, E., Costa, N. (2018c). What is the role for English in multilingual and multicultural learning spaces? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 140-141.

Conti, V., Grin, F. (2008). *S'Entendre Entre Langues Voisines; Vers L'Intercompréhension*. GEORG.

Cook, V. (Ed.). (2003). *Effects of the Second Language on the First* (Vol. Second Language Acquisition 3). Multilingual Matters Ltd.

Cook, V. (2008). Multi-Competence: Black Hole or Wormhole for Second Language Acquisition Research? Z. Han (ed.). *Understanding Second Language Process*, 16-26.

Cook, V.J. (2015) Premises of multicompetence. In V.J. Cook and Li Wei (eds) *The Cambridge Handbook of Linguistic Multicompetence*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cots, J. M., Llorca, E., Garrett, P. (2014). Language policies and practices in the internationalisation of higher education on the European margins: an introduction. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 35(4), 311-317.

Creese, A., Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94(1), 103-115.

Crystal, D. (2003). *A Dictionary of Linguistics & Phonetics* (Fifth Ed.) Malden: Blackwell Publishing.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. *Schooling and language minority students: A theoretical framework*, 3-49.

- Cummins, J. (2005). Teaching for Cross-language Transfer in Dual Language Education: Possibilities and Pitfalls. *TESOL Symposium on Dual Language Education: Teaching and Learning in Two Languages in the EFL Setting*. Istanbul: Bogazici University.
- Daryai-Hansen, P., Barfod, S., Schwarz, L. (2017). A Call for (Trans)languaging: The Language Profiles at Roskilde University. *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Bilingual education & bilingualism*, 29-49.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. M. (2011). Internationalisation, multilingualism and English-medium instruction. *World Englishes*, 30(3), 345-359.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. (2013). Globalisation, internationalisation, multilingualism and linguistic strains in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(9), 1407-1421.
- Doiz, A., Lasagabaster, D., Sierra, J. (2014). What does 'international university' mean at a European bilingual university? The role of languages and culture. *Language Awareness*, 23(1-2), 172-186.
- Dörnyei Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research. Construction, Administration, and Processing*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. (1994). *Dictionnaire de linguistique et de sciences du langage*. Paris: La Rousse.
- Ducrot O., Schaeffer J. M. (1995). *Nouveau dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*, Éditions du Seuil.
- Ducrot, O., Todorov, T. (1991). *Dicionário das Ciências da Linguagem*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Edwards, J. (1995). *Multilingualism*. London: Penguin Books.
- Ferguson, C. (1973). Language Problems of Variation and Repertoire. *Language as a Human Problem*, 102(3), 37-46.
- Fiorentino, A. (2017). Strategies for language maintenance in transnational adoption: which role for the parents? *Journal of Home Language Research*, 2, 5-22.
- Fishman, J. A. (1965). Who speaks what language to whom and when? *La linguistique* 2, 67-88.
- Fontana, G. (2013). Che lingua parla l'Università italiana? (TAR Lombardia, sez. III, 25 maggio 2013, n. 1348). *Osservatorio dell'Associazione Italiana dei Costituzionalisti*.
- Figueiredo, F. J. Q. (1995). Aquisição e aprendizagem de segunda língua. *Signótica*, 7, 39-57.

Franceschini, R. (2007). Mehrsprachige Universitäten sollten eine Selbstverständlichkeit werden: Capacità cognitive, and the Asset of Multilingualism. *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond. Conference Proceedings Bolzano-Bozen, 20-22 September 2007*, vii-x.

Franceschini, R. (Work Package Supervisor) (2008). D9. Research Area Report. Thematic Area C: Multilingualism and Education. *LINEE - Languages in a Network of European Excellence*. <http://linee.info/linee/home2.html>

Franceschini, R. (Supervisor) (2009a). D27. Thematic Area C: Multilingualism and Education Research Report. *LINEE - Languages in a Network of European Excellence*. <http://linee.info/linee/home2.html>

Franceschini, R. (2009b). 3. The genesis and development of research in multilingualism. Perspectives for future research. *The Exploration of Multilingualism, The Exploration of Multilingualism: Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition*, VII, 27-60.

Franceschini, R. (2011). Multilingualism and Multicompetence: A Conceptual View, *The Modern Language Journal*, 95(III), 344-355.

Frath, P. (2016). Langues, connaissances et internationalisation des universités. *Assises européennes du plurilinguisme, Bruxelles, 18-19 mai 2016*. <http://www.observatoireplurilinguisme.eu/> Coord. Christian Tremblay.

García, O. (2009). Education, Multilingualism, and Translanguaging in the 21st Century. *Social Justice through Multilingual Education*, 140-158.

García, O. (2011). Theorizing translanguaging for educators (C. Celic & K. Seltzer, Eds.). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators*.

García, O., Lin, A. M. Y. (2016). Translanguaging in bilingual education. *Bilingual and Multilingual Education (Encyclopedia of Language and Education 5)*. Dordrecht: Springer.

García, O., Sylvan C., Witt. D. (2011). Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities. *The Modern Language Journal*, 95(3), 385-400.

García O., Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Houndmills. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Gazzola, M., Grin, F., e Vaillancourt, F. (2016). Evaluating Language Policy and Planning: An Introduction to the Economic Approach. *Real - Arbeitsbericht*, 15(4).

Gibbert, M., Ruigrok, W., Wicki, B. (2008). What Passes as a Rigorous Case Study? *Strategic Management Journal*, 29(13), 1465-1474.

- Gobo, G. (2011). Globalizing methodology? The encounter between local methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(6), 417-437.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa qualitativa. Tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, 35(3), 20-29.
- Goode, W. J., Hatt, P. K. (1979). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.
- Gotti, M., Nickenig, C. (2013). *Multilinguismo, CLIL e innovazione didattica. Konferenzbeiträge / Atti / Proceedings. 7th AICLU conference, Brixen-Bressanone, 7–9 July 2011*. Bolzano: Bozen-Bolzano University Press.
- Graddol, D. (1999). The decline of the native speaker. *English in a Changing World*, 13(AILA Review), 57-68.
- Green, J., Franquiz, M., Dixon, C. (1997). The Myth of the Objective Transcript: Transcribing as a Situated Act. *TESOL Quarterly*, 31(1), 172-176.
- Grin, F., Marácz, L., Pokorn N. K., Kraus P. A. (2014). *Mobility and Inclusion in Multilingual Europe: A Position Paper on the MIME Project*. <http://www.mime-project.org/outcomes/>
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain Lang*, 36(1), 3–15.
- Gumperz, J., Hymes, D. (Eds.). (1975). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Haberland, H., Lønsmann, D., Preisler, B. (Eds.). (2013). *Language Alternation, Language Choice and Language Encounter in International Tertiary Education* (Vol. 5, Multilingual Education). Springer.
- Hall, J. K., Cheng, A., Carlson, M. T. (2006). Reconceptualizing multicompetence as a theory of language knowledge. *Applied Linguistics*, 27, 220–240.
- Hamel, R. E. (2007). The dominance of English in the international scientific periodical literature and the future of language use in science. *AILA Review*, 20, 53–71.
- Hamers, J. F., Blanc, M. H. (1995). *Bilinguality and Bilingualism* (5^a ed.). Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2004). Issues of Validity in Progressive Paradigms of Qualitative Research. *TESOL Quarterly*, 38(4), 731-734.
- Holm, J. (2000). *An introduction to pidgins and creoles*. Cambridge: Cambridge Textbooks in Linguistics.

Humboldt W. (1836). *On Language. On the Diversity of Human Language Construction and its Influence on the Mental Development of the Human Species* (P. Heath, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1972) On Communicative Competence. *Sociolinguistics. Selected Readings*, 269-293.

Hymes, D. (1977). Qualitative/Quantitative Research Methodologies in Education: A Linguistic Perspective. *Anthropology & Education Quarterly*, 8(3), 165-176.

Hymes, D. (1984). Why Linguistics Needs the Sociologist. *Social Research*, 51(1/2, fifty years of social research: continental and anglo-american perspectives), 461-476.

Kagwesage, A. M. (2013). Coping with English as Language of Instruction in higher education in Rwanda. *International Journal of Higher Education*, 2(2), 1–12.

Kano, N. (2012). *Translanguaging as a process and a pedagogical tool for Japanese students in an English writing course in New York*. New York: Columbia University Doctoral thesis.

Kyppö, A., Natri, T., Pietarinen, M., Saaristo, P. (2015). Use your languages!: From monolingual to multilingual interaction in a language class. class. *Voices of pedagogical development - Expanding, enhancing and exploring higher education language learning*, 319-335.

Janssens, R., Mamadouh, V., Marácz, L. (2013). Multilingual Higher Education in European Regions. *Acta Universitatis Sapientiae, European and Regional Studies*, 3, 5-23.

Jeoffrion, C., Marcouyeux, A., Starkey-Perret, R., Narcy-Combes, M., Birkan, I. (2014). From multilingualism to plurilingualism: university students' beliefs about language learning in a monolingual context. *Language, Culture and Curriculum*, 27(1), 8-26.

Jessner, U. (2008). A DST Model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. *The Modern Language Journal*, 92(2), 270-283.

Johnson, K., Johnson, H. (1998). *Encyclopaedic Dictionary of Applied Linguistics*. Malden: Blackwell.

Kheimets, N. G, Epstein, A. D. (2002). Review “ULRICH AMMON (ed.), The dominance of English as a language of science: Effects on other languages and language communities. Berlin & New York: Mouton de Gruyter, 2001. Pp. xiii + 478”. *Language in Society*, 31(4), 628-631.

Kelly, M. (2013). Issues for language policy in higher education. *Sustainable multilingualism*, 2, 12-22.

Knight, J. (2008). *Higher Education in Turmoil. The Changing World of Internationalization*. Global Perspectives on Higher Education, Volume 13, Rotterdam: Sense Publishers.

Kramersch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *The Modern Language Journal*, 90(2), 249-252.

Ladeira, W. T. (2007). Teoria e métodos de pesquisa qualitativa em sociolinguística interacional. *Revista de Ciências Humanas*, 7(1), 43-56.

Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.

Lanvers, U., Hultgren, A. K. (2018). The Englishization of European education: Concluding remarks. *European Journal of Language Policy*, 147-152.

Larrinaga, A., Amurrio, M. (2015). Internationalisation in higher education and its impact in multilingual contexts: redefining identities of Basque-speaking academics. *Language, Culture and Curriculum*, 28(2), 158-169.

Larsen-Freeman, D. (1997). Chaos/complexity science and second language acquisition. *Applied Linguistics*, 18(2), 141-165.

Lauridsen, K. M., Lillemose, M. K. (Eds) (2015). *Opportunities and challenges in the multilingual and multicultural learning space. Final document of the IntlUni Erasmus Academic Network project 2012-15*. Aarhus: IntlUni.

Leask, B., Bridge, C. (2013). Comparing internationalisation of the curriculum in action across disciplines: theoretical and practical perspectives. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 43(1), 79-101.

Lemarchand, N. Le Blanc, A. (2013). Les langues de la diffusion scientifique: une question pour les géographes et les géographies. *EchoGéo*, 29, 2-4.

Leung, C., Hawkins, M. R. (2011). Video Recording and the Research Process. *TESOL Quarterly*, 45(2), 344-354.

Leung, C., Lewkowicz, J. (2013). Language communication and communicative competence: a view from contemporary classrooms. *Language and Education*, 27(5), 398-414.

Le Lièvre, F., Anquetil, M., Derivry-Plard, M., Fäcke, C., Verstraete-Hansen, L. (Eds.). (2018). *Langues et cultures dans l'internationalisation de l'enseignement supérieur au XXI e siècle (Re)penser les politiques linguistiques : Anglais et plurilinguisme* (Vol. 46, Langues, sociétés, cultures et apprentissages). Berne: Peter Lang.

Litalien, R., Moore, D., Sabatier, C. (2012). Ethnographie de la classe, pratiques plurielles et réflexivité: pour une écologie de la diversité en contexte francophone en Colombie-Britannique. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 35(2), 192-211.

Lüdi, G. (1996). 30. Mehrsprachigkeit (Multilingualism I Plurilinguisme). In H. Goebel, P. N. Nelde, Z. Sary, W. Wölck (eds.), *Kontaktlinguistik. Contact Linguistics. Linguistique de*

contact. *Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung. An International Handbook of Contemporary Research. Manuel international des recherches contemporaines*. I, 233–245.

Lüdi, G. (2006). Multilingual repertoires and the consequences for linguistic theory. *Beyond Misunderstanding: Linguistic analyses of intercultural communication*, 13-58.

Lüdi, G. (2011). Vers de nouvelles approches théoriques du langage et du plurilinguisme. *Revue Tranel (Travaux Neuchâtelois de Linguistique)*, 53, 47-64.

Macnamara J. (1967). The bilingual's linguistic performance: a psychological overview. *Journal of Social Issues*, 23, 59-77.

Madiba, M. (2013). Multilingual education in South African universities: Policies, pedagogy and practicality. *Linguistics and Education* 24, 385-395.

Makoni, S., Pennycook, A. (Eds.). (2007). *Disinventing and Reconstituting Languages* (Vol. 62, Bilingual Education and Bilingualism). Multilingual Matters Ltd.

Malmkjær, K. (1991). *The Linguistics Encyclopedia*. London and New York: Routledge.

Mariani, L. (2009). Per una educazione linguistica trasversale: la sfida della competenza plurilingue. *Italiano LinguaDue*, 1, 203-210.

Martinet, A. (1995). *Função e dinâmica das línguas* (J. M. Barbosa & M. V. Santos, Trans.). Coimbra: Livraria Almedina.

Maybin, J. (2009). A Broader View of Language in School: Research from Linguistic Ethnography. *Children & Society*, 23, 70-78.

Mazak, C., Carroll, K. (eds.). 2017. *Translanguaging in Higher Education: Beyond Monolingual Ideologies. Bilingual education & bilingualism*(104). Bristol: Multilingual Matters.

Mazak, C., Herbas-Donoso, C. (2014). Translanguaging practices and language ideologies in Puerto Rican University Science Education. *Critical Inquiry in Language Studies*, 11(1), 27-49.

Mazak, C., Herbas-Donoso, C. (2015). Translanguaging practices at a bilingual university: A case study of a science classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 18(6), 698-714.

Meulleman, M. Fiorentino, A. (2018a). Who can benefit from training in receptive language skills? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 138-139.

Meulleman, M. Fiorentino, A. (2018b). What is intercomprehension and what is it good for? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 146-147.

Meulleman, M. Fiorentino, A. (2018c). How can intercomprehension be used in professional contexts? In Grin et al. *The MIME Vademecum Mobility and Inclusion in Multilingual Europe*. Grandson: Artgraphic Cavin, 158-159.

Meyer, S., Gekeler, P., Manger, S., Urank, D. (2012). Plurilingualism, multilingualism and internationalisation in the European Higher Education Area: Challenges and perspectives at a Swiss University. *Language Learning in Higher Education*, 2(2), 405–425.

Meyer, S., Gekeler, P., Urank, D. (2013). Internationalisation, Mobility and Integration at Higher Education Institutions. *Promoting and Researching Pluri- and Multilingualism at Language Centres*. Babylonia, 2, 87-91.

Mondada, L. (Ed.). (1995). *Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles* (Vol. Cahier n07). Institut de linguistique et des sciences du langage.

Mondada, L. (2008). Contributions de la linguistique interactionnelle. *Institut de Linguistique Française*, 881-897.

Mounin, G. (1996). *Histoire de la linguistique. Des origines au XX^e siècle*. Paris: Quadrige.

Nussbaum, L. (2010). Introduction. *Deliverable 4.3: Working Paper 3*. DYLAN Language Dynamics and Management of Diversity.

Obler, L., Albert, M. (1978). A monitor system for bilingual language processing. *Aspects of Bilingualism*, Columbia: Hornbeam Press.

Pandolfi, E. M., Christopher Guerra, S., Somenzi, B. (2013). Multilinguismo svizzero e competenze ricettive. Il progetto CIR (Curriculum di Italiano Ricettivo). *Pratiques et enjeux de la didactique des langues aujourd'hui*, 4, 39-49.

Paradis, M. (1978). Bilingual linguistic memory: neurolinguistic considerations. *Linguistic Society of American Annual Meeting*, Boston, MA, December.

Penfield, W. P. (1959). Epilogue – the learning of languages. *Speech and Brain-Mechanism*. London: Oxford University Press: 235-257.

Perecman, E. (1989). Language processing in the bilingual: evidence from language mixing. *Bilingualism Across the Lifespan: Aspects of Acquisition, Maturity and Loss*, Cambridge: Cambridge University Press: 227-244.

Planken, B. (2005). Managing rapport in lingua franca sales negotiations: A comparison of professional and aspiring negotiators. *English for Specific Purposes*, 24, 381–400.

- Phillipson, R. (2009). English in higher education: Panacea or pandemic? *Angles on the English-speaking world: English language policy, internationalization, and university teaching*. Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Piccardo, E. (2013). Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision. *TESOL Quarterly*, 47(3), 600-614.
- Pinto, S. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas*. Tese de doutoramento em Didática e Formação. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Pinto, S. (2016). *Políticas linguísticas nas universidades públicas portuguesas: Discursos e práticas institucionais de formação e de investigação* (Vol. 7, Cadernos do LALE Série Reflexões). Aveiro: UA Editora.
- Räsänen, A. Natri, T., Vosicki, B. (2013). *MAGICC conceptual framework. Modularising Multilingual and Multicultural Academic Communication Competence for BA and MA level*. <https://www.unil.ch/magicc/home/menuinst/cadre-conceptuel.html>
- Rehbein, J., ten Thije J. D., Verschik, A. (2011). Lingua receptiva (LaRa) – remarks on the quintessence of receptive multilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 16(3), 248–264.
- Richards, J. C., Platt, J., Platt, H. (1992). *Longman Dictionary of Language Teaching & applied Linguistics* (Second Ed.). Singapore: Longman.
- Roberts, C. (1997). Transcribing Talk: Issues of Representation. *TESOL Quarterly*, 31(1), 167-172.
- Rossi, C. (2011). *Triangolazione Metodologica e Qualità del Dato. Uno studio su “L’impatto della rappresentazione televisiva del terremoto dell’Aquila”*. Tese de doutoramento em Metodologia delle Scienze Sociali. Roma: Università La Sapienza.
- Saint-Georges, I., Weber J. J. (Eds). (2013). *Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Santipolo (2016). L’inglese nella scuola italiana. La questione negata della varietà-modello. *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Edizioni Ca’ Foscari - Digital Publishing, 177-191.
- Saussure, F. D. (1916). *Curso de linguística geral* (J. Adragão, Trans.). Lisboa: Dom Quixote.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- Shohamy, E. (2011). Assessing Multilingual Competencies: Adopting Construct Valid Assessment Policies. *The Modern Language Journal*, 95(Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts), 3rd ser., 418-429.

Skinner, B. F. (1945). The operational analysis of psychological terms. *Psychological Review*, 52, 270-277.

Skinner, B. (1957). *Verbal Behavior*. Copley Publishing Group.

Spolsky, B. (1998) *Sociolinguistics*. Oxford: H. G. Widdowson.

Spolsky, B. (2005). Language Policy. *ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*, 2152-2164.

Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.) (A. M. Chaves, Trad.). Thousand Oaks: Fundação Calouste Gulbenkian.

Szczeńniak, D. (2013). Developing Multilingual Competence in Academia: Teaching German as L3 to Polish Students of English Department. *Educação e Formação*, 7, 130-137.

Taylor I. (1976). *Introduction to Psycholinguistics*, New York, Holt: Rinehart & Winston.

Tonkin, H. (2011). Language and the Ingenuity Gap in Science. *Critical Inquiry. Language Studies* 8(1). 105-116

Trask, R. L. (1999). *Key Concepts in Language and Linguistics*. London: Routledge.

Veronesi, D., Nickenig, C. (eds.). 2009. *Bi- and Multilingual Universities: European Perspectives and Beyond. Conference Proceedings*. Bolzano-Bozen: Bozen-Bolzano University Press.

Villa, M. L. (2013). *L'inglese non basta. Una lingua per la società*. Milano: Bruno Mondadori.

Wächter, B., Maiworm, F., (eds.). (2014). *English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014*.

Wei, L. (2014). Who's Teaching Whom? Co-Learning in Multilingual Classrooms. *The Multilingual Turn: Implications for SLA, TESOL, and Bilingual Education*, 167-190.

Yang, R. (2002). University internationalization: Its meanings, rationales and implications. *Intercultural Education*, 13(1), 81-95.

Young, R. J. C. (1995). *Colonial Desire: Hybridity in Theory, Culture and Race*, London: Routledge.

Zeevaert, L., ten Thije, J. D. (2007). Introduction. *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts*, 1-25.

Documentos oficials

Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F., Panthier, J. *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Bologna Working Group on Qualifications Frameworks. (2005). *A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area*. Copenhagen: Ministry of Science, Technology and Innovation.

Candelier, M., Camilleri-Grima, A., Castellotti, V., De Pietro, J., Lőrincz, I., Meißner, F., Noguerol, A., Schröder-Sura, A. (2012). *Le CARAP – Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources*. Graz: Conseil de l'Europe.

Conseil national, Conseil des Etats. (1998). *Arrêté fédéral relatif à une mise à jour de la Constitution fédérale du 18 décembre 1998*.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação* [Common European Framework of Reference for languages: Learning, Teaching, Assessment] (M. Pimentel Do Rosário & N. Verdial Soares, Trans.). Lisboa: Grafiasa.

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Strasbourg: Strasbourg Cedex.

Direcció General de Política Lingüística. (1998). Llei 1/1998, de 7 de gener (DOGC 2553, del 9, i BOE 36, d'11 de febrer), de política lingüística. Articles 1, 2, 20, 21, 22, 23 i 24.

European Association for International Education (EAIE). (2015). *The EAIE Barometer. Internationalisation in Europe. Executive Summary*.

European Commission. (2007). Commission of the European Communities – High level group on multilingualism. *Final report*.

European Commission. (2013). *Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. European higher education in the world*.

European Commission. (2017). *Erasmus+ Programme Guide. Version 2*.

European Commission/EACEA/Eurydice. (2013). *Towards a Mobility Scoreboard: Conditions for Learning Abroad in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Ministers in charge of Higher Education. (2009). The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the new decade. *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*. Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29.

European Parliamentary Research Service. (2016). *The Erasmus+ Programme (Regulation EU No. 1288/2013) European Implementation Assessment*. Ex-Post Impact Assessment Unit.

Koninklijke Nederlandse Akademie van Wetenschappen. (2017). *Nederlands en/of Engels, Taalkeuze met beleid in het Nederlands hoger onderwijs*. Amsterdam: KNAW.

OECD. (2017). *Benchmarking higher education system performance: Conceptual framework and data. Enhancing Higher Education System Performance*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

Universidade do Algarve. (2015). Despacho (extrato) n.º 14909/2015. Diário da República, 2.^a série — N.º 245 — 16 de dezembro de 2015.

Universitat Rovira i Virgili. (2015). *Pla de política lingüística de la Universitat Rovira i Virgili per al 2015–2017*. Tarragona: Publicacions URV.

Universität Basel. (2011). *Studierenden-Ordnung der Universität Basel*.

Universität Basel. (2017). *Zulassungsrichtlinien der Universität Basel für das akademische Jahr 2018/2019 (Herbstsemester 2018 und Frühjahrsemester 2019)*.

Anexos

Anexo I – Ficha de unidade curricular do curso “Políticas de língua e de comunicação”

1. Dados gerais

Unidade Curricular: *Políticas de língua e de comunicação*

Ano Letivo: 2015-2016

Curso: Licenciatura em Línguas e Comunicação

Ano: 3º Semestre: 2º

Área Científica: Comunicação

Docente Responsável: Doutor *Manuel Célio Conceição*,

Horário e local de atendimento: segunda-feira, das 14h00 às 16h; ed. C1, gab. 1.20

Endereço eletrónico: mconcei@ualg.pt

ECTS: 5

Horas de contato (por tipologia de aula): 44h: 13T; 26TP; 5OT

Horas de trabalho autónomo: 96h

Total de horas: 140h

2. Resumo descritivo

Esta unidade curricular, para além da análise dos documentos orientadores de políticas linguísticas e comunicativas e de documentos nacionais e europeus, pretende desenvolver diferentes atividades de análise e delineação de estratégias linguísticas e comunicativas e refletir acerca das respetivas implicações na sociedade.

3. Competências a desenvolver

- Leitura crítica de informação retirada de textos nacionais e europeus relativos políticas linguística e comunicativas;
- Compreensão das implicações sociais das políticas linguísticas e comunicativas;
- Análise, conceção e avaliação de medidas de promoção da diversidade linguística e da comunicação multilingue e intercultural;
- Interação com a sociedade na preparação de trabalho de projeto relativo à análise de situações linguísticas e à delineação de estratégias de comunicação concertadas para a resolução das necessidades identificadas;
- Interação em contextos multilingues e interculturais.

4. Metodologias de ensino

Problematização dos conteúdos programáticos através de exposição e de discussão sistematizada dos mesmos. Elaboração e discussão de sínteses da referida problematização. Leitura orientada de bibliografia de natureza teórica e de documentos orientadores de medidas de política de língua e gestão da comunicação.

Trabalhos de pesquisa dirigida (estudos de caso e trabalho de projeto).

5. Avaliação

Avaliação por frequência e exame posterior.

Elementos de avaliação:

- Uma apresentação oral (20%),
- Um ensaio (30%)

- Um trabalho de grupo (máximo três elementos) de estudo de caso a apresentar nas duas últimas semanas de aula e cuja síntese deve ser entregue (50%). Serão avaliadas a síntese escrita (30%) e a apresentação do trabalho (20%) em que os alunos devem demonstrar competência comunicativa multilingue.

São admitidos a exame os alunos que não tenham obtido classificação superior a 10 valores.

O exame é uma prova escrita com a duração de 2 horas.

6. Conteúdos programáticos

1. Línguas, comunidades e identidades em contextos locais e globais
 - a. línguas, diversidades e comunicação intercultural
 - b. estatutos das línguas em contacto: línguas e poderes
2. Monolinguismo(s), multilinguismo(s) e comunicação:
 - a. competências linguística, multilingue, comunicativa e cultural
 - b. língua, comunicação e identidade(s)
3. Implicações sociais, culturais e económicas da comunicação, da gestão e da difusão da informação e do conhecimento
4. Necessidades linguísticas e comunicativas: estudos de caso

7. Bibliografia básica

- Bustos, J. e S. Iglesias, (coords.), 2009, *Identidades sociales e identidades lingüísticas*, Madrid, Ed. Complutense
- Branco, R., (org.) 2001, *Declaração universal dos direitos linguísticos*, Porto, Campo das Letras
- Conceição, 2012, “Languages and intercultural competence in higher education”, in Komorowska, H. e J. Zajac (ed.), *Multilingual competences for professional and social success in Europe*, Varsóvia, FRSE
- Guilherme, M. et alii, (ed.), 2010, *The intercultural dynamics of multicultural working*, Bristol, Multilingual Matters
- Martins, J., 2010, *Gestão do conhecimento*, Lisboa, Sílabo
- Moreira, G. e S. Howcroft, 2005, *Línguas e mercado*, Aveiro, Univ. de Aveiro
- Pinto, J., 2008, *Estratégias da ou para a Lusofonia? O futuro da língua portuguesa*, Lisboa, Prefácio
- Reto, L., (coord.) , 2012, *Potencial económico da língua portuguesa*, Lisboa, Texto
- Spolsky, B. (ed.), 2012, *The Cambridge Handbook of language Policy*, Cambridge, Cambridge University Press
- Williams, G., 2010, *The knowledge economy, language and culture*, Bristol, Multilingual Matters

Obs. Serão dadas indicações de leitura destes textos e de outros complementares durante as aulas. Será pedida a leitura de artigos retirados das revistas *Language Policy*, *Sustainable Multilingualism* e *European Journal of Language Policy/Revue Européenne de Politique linguistique*, assim como a leitura de diferentes documentos legais e orientadores de políticas de língua e de comunicação institucionais, nacionais e europeus.

Data: 25 de janeiro de 2016

O docente,

Anexo II - Questionário número 1 do primeiro estudo de caso

Questionário número 1 – Informações gerais – Repertórios linguísticos

24 de fevereiro de 2016 (2-3 de março de 2016)

1. Estudante

- ☐ local
- ☐ em mobilidade

2. Sexo

- ☐ feminino
- ☐ masculino
- ☐ não especificado

3. Idade

4. Curso de licenciatura em

5. Por favor, preencha a tabela segundo as seguintes indicações. Pode pôr mais do que uma língua nas várias linhas e nas várias colunas, inclusive na da L1.

L1: a(s) língua(s) que aprendeu ao mesmo tempo da sua aquisição da linguagem

Le: a(s) língua(s) utilizada(s) no seu ensino básico e secundário como meio de instrução (para disciplinas como história, matemática, etc.)

LE: a(s) língua(s) que aprendeu a partir do ensino básico até ao ensino superior como línguas estrangeiras e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (acima de B1)

L2: a(s) língua(s) aprendida(s) em contextos de imersão (ex. imigração a outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região)

Conhecimentos básicos: conhecimentos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2)

	L1	Le (língua de ensino)	LE (língua estrangeira)	L2	Conhecimentos básicos
Alemão					
Basco					
Bretão					
Cabo-verdiano					
Castelhano					
Catalão					

Corso					
Flamengo					
Francês					
Franco-provençal					
Inglês					
Italiano					
Línguas de oïl					
Mirandês					
Occitano/provençal					
Português					
Russo					
Sardo					
Véneto					

Anexo III – Questionário número 2 do primeiro estudo de caso
Questionário número 2 – Perceções sobre o uso do *translanguaging* e o
desenvolvimento da competência multilingue

16 de março de 2016

Estudante

- ☐ local
- ☐ em mobilidade

Sexo

- ☐ feminino
- ☐ masculino

Língua 1

- ☐ português
- ☐ francês
- ☐ cabo-verdiano
- ☐ italiano

1. Achas o “multilinguismo” desta unidade curricular relevante para a tua formação académica (o facto de utilizarem mais do que uma língua durante as aulas)?

- | | | | | |
|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Nada relevante | <input type="checkbox"/> pouco relevante | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> relevante | <input type="checkbox"/> muito relevante |
|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|--|

Porquê?

2. Achas relevante para o teu percurso de aprendizagem universitário o facto de teres de estudar com material em várias línguas?

- | | | | | |
|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Nada relevante | <input type="checkbox"/> pouco relevante | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> relevante | <input type="checkbox"/> muito relevante |
|---|--|--------------------------------------|------------------------------------|--|

Porquê?

3. Achas positivo para a tua formação académica que o professor te dê para ler textos em outras línguas que não sejam na tua Língua 1 (por exemplo em inglês) ou achas que isto pode ter uma influência negativa para o estudo desta unidade curricular?

- | | | | | |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Muito positivo | <input type="checkbox"/> positivo | <input type="checkbox"/> indiferente | <input type="checkbox"/> negativo | <input type="checkbox"/> muito negativo |
|---|-----------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|---|

Porquê?

4. Ordena com números de 1 a 3 as atividades a partir da mais fácil à mais difícil.

☐ Ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na tua L1

(ex. Inglês → português ou francês)

☐ ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo numa outra língua

(ex. Inglês → espanhol)

☐ ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na mesma língua

(ex. Inglês → inglês)

5. Concordarias se nas aulas universitárias cada um pudesse utilizar a sua própria língua (na medida do possível) ou preferirias que se concordasse uma língua no início e que se a mantivesse?

☐ várias línguas são admitidas

☐ indiferente

☐ só uma língua

Porquê?

6. Achas que a utilização de mais do que uma língua para tratar os conteúdos pode causar problemas de compreensão terminológica?

☐ Nenhum problema

☐ poucos problemas

☐ não sei

☐ algum problema

☐ muitos problemas

Porquê?

7. Considerarias os problemas de compreensão terminológica (quando aparecem) como um obstáculo à aprendizagem ou como um desafio?

☐ como um obstáculo

☐ não sei

☐ como um desafio

Porquê?

8. Concordas com a proposta do professor para que os grupos de trabalhos sejam mistos com estudantes locais e estudantes em mobilidade?

☐ Discordo totalmente
 ☐ Discordo em parte
 ☐ Não concordo nem discordo
 ☐ Concordo em parte
 ☐ Concordo totalmente

Porquê?

9. Tenta escrever em português e/ou em francês os seguintes termos:

Language practices		
National feeling		
Ethnic cleansing		
Otherness		
Interplay		
National or ethnic identity claims		
Language management		
Language policy		

Só para estudantes em mobilidade.

1. O facto de poderes exprimir-te em francês faz com que te sintas mais à vontade de intervir durante as aulas e mais incluído/a?

☐ Discordo totalmente
 ☐ Discordo em parte
 ☐ Não concordo nem discordo
 ☐ Concordo em parte
 ☐ Concordo totalmente

Porquê?

2. Achas que o facto de o professor utilizar também o francês durante as aulas facilita a tua compreensão dos conteúdos ou preferirias que todas as aulas fossem lecionadas em português para desenvolver o teu conhecimento da língua portuguesa?

☐ Preferiria que todas as aulas fossem só em língua portuguesa
 ☐ Indiferente
 ☐ Acho que a utilização do francês facilita a minha compreensão

Porquê?

Só para estudantes locais.

1. Incomoda-te a utilização do francês por parte dos alunos em mobilidade durante as aulas ou achas que pode ter uma relevância também para a tua formação pessoal e universitária?

- | | | | | |
|--|--|--------------------------------------|---|--|
| <input type="checkbox"/> Acho muito relevante para mim | <input type="checkbox"/> Acho pouco relevante para mim | <input type="checkbox"/> Indiferente | <input type="checkbox"/> Incomoda-me um pouco | <input type="checkbox"/> Incomoda-me muito |
|--|--|--------------------------------------|---|--|

Porquê?

Muito obrigada! Merci beaucoup! Tcheu brigada! Grazie mille!

Anexo IV – Informação recolhida nos dois questionários

Título / data	Questionário 1	Questionário número 1 24 de fevereiro de 2016 Informações gerais – Repertórios linguísticos
	Questionário 2	Questionário número 2 16 de março de 2016 Perceções sobre o uso do <i>translanguing</i> e o desenvolvimento da competência multilingue
2. Perguntas factuais		
1.1 Dados pessoais	Questionário 1	<p>1. Estudante</p> <p><input type="checkbox"/> local</p> <p><input type="checkbox"/> em mobilidade</p> <p>2. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> feminino</p> <p><input type="checkbox"/> masculino</p> <p><input type="checkbox"/> não especificado</p> <p>3. Idade</p> <p>_____</p> <p>4. Curso de licenciatura em</p> <p>_____</p>
	Questionário 2	<p>1. Estudante</p> <p><input type="checkbox"/> local</p> <p><input type="checkbox"/> em mobilidade</p> <p>2. Sexo</p> <p><input type="checkbox"/> feminino</p> <p><input type="checkbox"/> masculino</p> <p><input type="checkbox"/> não especificado</p> <p>3. Língua 1</p> <p><input type="checkbox"/> português</p> <p><input type="checkbox"/> francês</p> <p><input type="checkbox"/> cabo-verdiano</p> <p><input type="checkbox"/> italiano</p>
1.2. Repertórios linguísticos	Questionário 1	<p>5. Por favor, preencha a tabela segundo as seguintes indicações. Pode pôr mais do que uma língua nas várias linhas e nas várias colunas, inclusive na da L1.</p> <p>L1: a(s) língua(s) que aprendeu ao mesmo tempo da sua aquisição da linguagem</p> <p>Le: a(s) língua(s) utilizada(s) no seu ensino básico e secundário como meio de instrução (para disciplinas como história, matemática, etc.)</p> <p>LE: a(s) língua(s) que aprendeu a partir do ensino básico até ao ensino superior como línguas estrangeiras e em que</p>

		<p>considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (acima de B1)</p> <p>L2: a(s) língua(s) aprendida(s) em contextos de imersão (ex. imigração a outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região)</p> <p>Conhecimentos básicos: conhecimentos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2)</p>			
	L1	Le (língua de ensino)	LE (língua estrangeira)	L2	Conhecimentos básicos
Alemão					
Basco					
Bretão					
Cabo-verdiano					
Castelhano					
Catalão					
Corso					
Flamengo					
Francês					
Franco-provençal					
Inglês					
Italiano					
Línguas de oïl					
Mirandês					
Occitano/provençal					
Português					
Russo					
Sardo					
Véneto					

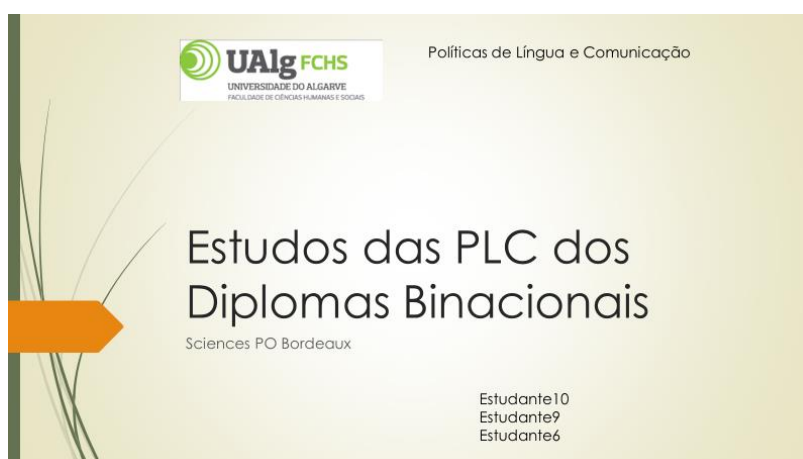
		<table border="1"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table>												
2. Perguntas comportamentais														
2.1. Uso de práticas multilingues, desenvolvimento da competência multilingue e dificuldades linguísticas em práticas multilingues	Questionário 2	<p>4. Ordena com números de 1 a 3 as atividades a partir da mais fácil à mais difícil.</p> <p><input type="checkbox"/> Ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na tua L1 (ex. Inglês → português ou francês)</p> <p><input type="checkbox"/> ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo numa outra língua (ex. Inglês → espanhol)</p> <p><input type="checkbox"/> ler um texto numa língua que não seja a tua L1 e comentá-lo na mesma língua (ex. Inglês → inglês)</p>												
	Questionário 2	<p>3. Achas positivo para a tua formação académica que o professor te dê para ler textos em outras línguas que não sejam na tua Língua 1 (por exemplo em inglês) ou achas que isto pode ter uma influência negativa para o estudo desta unidade curricular?</p> <p><input type="checkbox"/> muito positivo</p> <p><input type="checkbox"/> positivo</p> <p><input type="checkbox"/> indiferente</p> <p><input type="checkbox"/> negativo</p> <p><input type="checkbox"/> muito negativo</p> <p>Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>6. Achas que a utilização de mais do que uma língua para tratar os conteúdos pode causar problemas de compreensão terminológica?</p> <p><input type="checkbox"/> nenhum problema</p> <p><input type="checkbox"/> poucos problemas</p> <p><input type="checkbox"/> não sei</p> <p><input type="checkbox"/> algum problema</p> <p><input type="checkbox"/> muitos problemas</p> <p>Porquê?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>7. Considerarias os problemas de compreensão terminológica (quando aparecem) como um obstáculo à aprendizagem ou como um desafio?</p> <p><input type="checkbox"/> como um obstáculo</p> <p><input type="checkbox"/> não sei</p> <p><input type="checkbox"/> como um desafio</p> <p>Porquê?</p>												

		<hr/> <hr/> <hr/>
3. Perguntas atitudinais		
3.1. Opiniões sobre o multilinguismo nas aulas	Questionário 2	<p>1. Achas o “multilinguismo” desta unidade curricular relevante para a tua formação académica (o facto de utilizarem mais do que uma língua durante as aulas)?</p> <p> <input type="checkbox"/> Nada relevante <input type="checkbox"/> pouco relevante <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> relevante <input type="checkbox"/> muito relevante </p> <p>Porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>2. Achas relevante para o teu percurso de aprendizagem universitário o facto de teres de estudar com material em várias línguas?</p> <p> <input type="checkbox"/> Nada relevante <input type="checkbox"/> pouco relevante <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> relevante <input type="checkbox"/> muito relevante </p> <p>Porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>5. Concordarias se nas aulas universitárias cada um pudesse utilizar a sua própria língua (na medida do possível) ou preferirias que se concordasse uma língua no início e que se a mantivesse?</p> <p> <input type="checkbox"/> várias línguas são admitidas <input type="checkbox"/> indiferente <input type="checkbox"/> só uma língua </p> <p>Porquê?</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p>8. Concordas com a proposta do professor para que os grupos de trabalhos sejam mistos com estudantes locais e estudantes em mobilidade?</p> <p> <input type="checkbox"/> Discordo totalmente <input type="checkbox"/> Discordo em parte </p>

		<input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/> Concordo em parte <input type="checkbox"/> Concordo totalmente Porquê? <hr/> <hr/> <hr/>
3.2. Opiniões sobre mobilidade e inclusão	Questionário 2	<p>Só para estudantes em mobilidade.</p> <p>1. O facto de poderes exprimir-te na tua língua materna faz com que te sintas mais à vontade de intervir durante as aulas e mais incluído/a?</p> <input type="checkbox"/> Discordo totalmente <input type="checkbox"/> Discordo em parte <input type="checkbox"/> Não concordo nem discordo <input type="checkbox"/> Concordo em parte <input type="checkbox"/> Concordo totalmente Porquê? <hr/> <hr/> <hr/> <p>2. Achas que o facto de o professor utilizar também o francês durante as aulas facilita a tua compreensão dos conteúdos ou preferirias que todas as aulas fossem lecionadas em português para desenvolver o teu conhecimento da língua portuguesa?</p> <input type="checkbox"/> Preferiria que todas as aulas fôssem só em língua portuguesa <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Acho que a utilização do francês facilita a minha compreensão Porquê? <hr/> <hr/> <hr/> <p>Só para estudantes locais.</p> <p>1. Incomoda-te a utilização do francês ou de outras línguas por parte dos alunos em mobilidade durante as aulas ou achas que pode ter uma relevância também para a tua formação pessoal e universitária?</p> <input type="checkbox"/> Acho muito relevante para mim <input type="checkbox"/> Acho pouco relevante para mim <input type="checkbox"/> Indiferente <input type="checkbox"/> Incomoda-me um pouco <input type="checkbox"/> Incomoda-me muito Porquê? <hr/>

4. Pergunta avaliativa																										
4.1. Teste para averiguar a compreensão terminológica	Questionário 2	9. Tenta escrever em português e/ou em francês os seguintes termos:																								
		<table border="1"> <tr> <td>Language practices</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>National feeling</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Ethnic cleansing</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Otherness</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Interplay</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>National or ethnic identity claims</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Language management</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Language policy</td> <td></td> <td></td> </tr> </table>	Language practices			National feeling			Ethnic cleansing			Otherness			Interplay			National or ethnic identity claims			Language management			Language policy		
		Language practices																								
		National feeling																								
		Ethnic cleansing																								
		Otherness																								
		Interplay																								
		National or ethnic identity claims																								
		Language management																								
Language policy																										
Agradecimentos	Questionário 1 Questionário 2	Muito obrigada! Merci beaucoup! Tcheu brigada! Grazie mille!																								

Anexo V - Apresentação final de um grupo de trabalho




Estudante9: Podemos?

Professor: The throne is yours

Estudante10: Então / nós vamos tentar alternar // nós vamos tentar alternar entre o PowerPoint e os sites que estamos a utilizar se não conseguirem ver alguma coisa avisem tá bem? Então o nosso trabalho vai ser apresentado em francês pela estudante6 em italiano pela estudante9 e em português por mim e depois vamos fazer noutra língua as respostas às perguntas espero (riem-se)



Estudante10: Então basicamente o nosso pequeno sumário é vamos introduzir as duas faculdades e as duas universidades que vamos tratar / vamos fazer uma pequena apresentação das duas uma dela é Sciences PO Bordeaux e a outra é a Universidade Università degli Studi di Torino e depois vamos tentar fazer um apanhado das conclusões a que chegámos e então vamos começar (ri-se)



Introduction – Sciences Po Bordeaux

- The French institute Sciences Po Bordeaux is one of the most prestigious schools in the area of Politics studies > more than 2000 students.
- More than 25% of these are foreign. Internationalisation is, therefore, one of the most important aspects of the institution.
- Because of this concern for internationalisation, there are many agreements with foreign schools.

Então porque a Sciences PO Bordeaux? Primeiro nós queríamos enturmar entre aspas integrar duas universidades de línguas diferentes decidimos que o inglês e o italiano eram sites que deveríamos estudar e abordar / o instituto de político de Sciences Po Bordeaux é um dos mais prestigiosos uma das mais prestigiosas escolas na área dos estudos da política com mais de dois mil estudos estudantes só na área da política só a ter estudos políticos e e na e cadeiras semelhantes desses dois mil alunos mais de vinte e cinco por cento são alunos estrangeiros a estudar na França então podemos ter já dizer que a internalização internacionalização perdão é um dos aspetos mais importantes desta instituição e compõe uma grande parte dela por causa dessa dessa importância da internalização internacionalização existem vários acordos com outras escolas

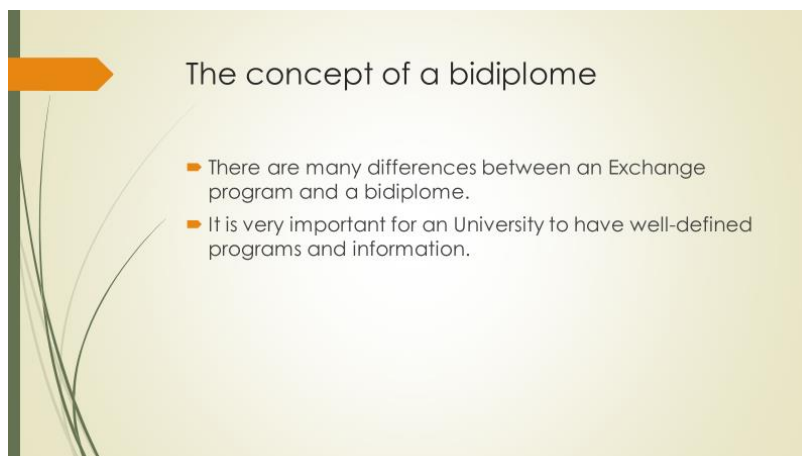


Expectations

- What am I looking for in an Academic website?
- As a foreign student, can I understand the informations given to me?
- How many languages are available (for me to read)?
- What are the requirements for accessing this kind of course?
- Is there some kind of feedback (for my concerns and questions)?

Então nós tínhamos algumas expetativas ao iniciar este trabalho e as nossas expetativas principalmente para os sites porque são as plataformas que nós mais podemos estudar queríamos saber o que é que nós estávamos a procura por um site académico de uma universidade estas perguntas vão ser respondidas no fim do trabalho como estudantes estrangeiros podemos perceber podemos ler todas as informações que estão no site podemos percebê-las todas? Quantas línguas é que estão no site e quantas é que poderemos imaginem se eu sou um aluno italiano se eu percebo mais ou menos inglês e mais ou menos francês quantas línguas estão disponíveis para mim para eu compreender as informações? Quais são por exemplo / os recursos necessários para eu aceder a este tipo de curso e se estão explícitos? E por fim se

há feedback se há emails se há contactos se há pessoas que eu possa contactar para me dar informações e dúvidas que eu possa ter



Então e porque é que escolhemos o conceito de bidiploma e não por exemplo o Erasmus o conceito de bidiploma é um pouco diferente do Erasmus na verdade o bidiploma quando fazemos por exemplo um bidiploma em Po Bordeaux e eu venha de Portugal e esteja a fazer por exemplo um acordo com a Universidade de Coimbra como eles também têm este bidiploma será valido tanto na França como em Portugal os mesmos exames a mesma matéria as mesmas cadeiras enfim há uma certa diferença porquê? Porque os três ou cinco anos que eu fizer por exemplo em Itália ou em França vão ter exatamente o mesmo peso do que se eu os fizesse em Portugal então nós achámos que

Professor: Porque é um diploma que é dado das duas universidades

Estudante10: Certo

Professor: Não como o Erasmus que é dado só da universidade de origem

Estudante10: Exatamente

Professor: Por isso que é bi

Estudante10: Exato exatamente por isso é que é um bidiploma e nós achámos que tinha muita importância abordarmos um conceito deste em vez de uma instituição diferente que não fosse académica então vamos começar com o conceito

Estudante9: Podemos dar os exemplos de

Formation	Le diplôme de Sciences Po Bordeaux
DIPLOME D'INSTITUT D'ETUDES POLITIQUES	Amplément son offre de formation sur cinq années d'enseignement, Sciences Po Bordeaux a inscrit son diplôme au niveau M dans le schéma européen d'organisation de l'enseignement supérieur (Licence-Master-Doctorat) (système L-M-D).
PRÉPA CONCOURS ADMINISTRATIFS	Depuis septembre 2005, le diplôme Sciences Po Bordeaux confère le grade de Master et demeure pour les recruteurs et les employeurs la référence prioritaire.
FORMATION CONTINUE	Les trois premières années - le premier cycle du diplôme - constituent la phase d'apprentissage et d'acquisition d'une méthodologie propre aux IEP, ainsi que des fondamentaux des sciences humaines et sociales.
ÉCOLE DOCTORALE	Les quatrième et cinquième années, constituant le deuxième cycle du diplôme, marquent une spécialisation importante, surtout en cinquième année. Organisées par Modules, les parcours de master sont conçus comme des formations professionnalisantes, où le stage long de Master 2 joue un rôle essentiel, tout comme la mémoire pour ceux qui envisagent une orientation vers la recherche.
ÉCOLES D'ÉTÉ	
SPORT "PÔLE APS"	Tous trouvent ici descripteur la description des deux cycles d'études, ainsi que le titre des doubles diplômes internationaux proposés par Sciences Po Bordeaux en partenariat avec d'autres établissements.
PROGRAMMES À DESTINATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX	Si vous préférez, vous pouvez utiliser le moteur de recherche de nos formations internes : accédez au moteur de recherche à
	Filière Intégrée France - Allemagne (Stuttgart) RIFA
	Filière Intégrée France - Caraïbes (Antilles & Jamaïque) RIFCA
	Filière Intégrée France - Espagne (Madrid) RIFE
	Filière Intégrée France - Italie (Turin) RIFI
	Filière Intégrée France - Maroc (Casablanca) RIFMA
	Filière Intégrée France - Portugal (Coimbra) RIFPO
	Filière Intégrée France - Royaume-Uni (Cardiff) RIFRU
	Master bi-national France - Colombie (Bogotá)
	Master bi-national France - Russie (Moscou) IEDG

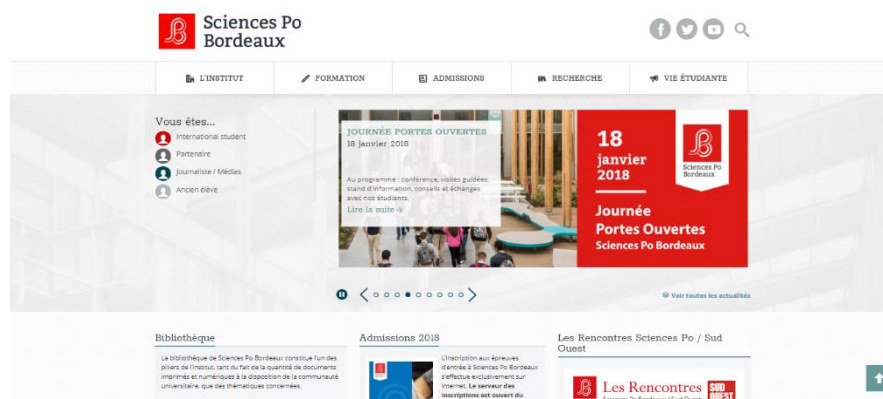
Estudante10: Ah sim vá nós vamos então mostrar-vos só por alto a lista de acordos bdiploma que PO Bordeaux tem não só com a Europa mas por exemplo também temos ali com as Caraíbas / com a Rússia com a Colômbia enfim e nós escolhemos então Filière intégrée France Italie Turin

Sciences Po Bordeaux université de BORDEAUX

Positive aspects	Negative aspects
General information is easily accessible;	Specific informations about the bdiplomes is missing, for the most part;
It is easy to find contacts and e-mail addresses;	The website is written in French only;
Guides for International Exchange students.	The information in the website and in the guides is exactly the same;
	The hyperlinks usually lead only to the main websites of the institutions.

Estudante6: Alors moi donc j'ai fait l'analyse donc de la comm de la politique de la communication de ce bdiplôme en partant du site de l'université de Bordeaux donc on a essayé de répondre aux questions que Alexandra a introduit avant sur quelles informations qu'on trouvait comme on peut les trouver est ce que c'est facile et cetera donc pode mostrar o site da universidade?

Estudante9: As home page or?



Estudante6: Sim sim assim vai pode pode voltar // aqui sim (ri-se) sim alors bon lá c'est le site général donc avec c'est assez c'est relativement claire il y a on peut voir les réseaux sociaux et cetera voilà

Estudante9: Pode voltar ao

Formation

- DIPLÔME D'INSTITUT D'ÉTUDES POLITIQUES
- PRÉPA CONCOURS ADMINISTRATIFS
- FORMATION CONTINUE
- ÉCOLE DOCTORALE
- ÉCOLES D'ÉTÉ
- SPORT "HÔLE APS"
- PROGRAMMES À DESTINATION DES ÉTUDIANTS INTERNATIONAUX

Filière intégrée France - Italie (Turin) | FIFI

Résumé de la formation

- Type de diplôme visé: Diplôme d'Institut d'Études Politiques
- Niveau d'étude visé: BAC+5

Présentation

La Filière Intégrée France-Italie (FIFI) est sanctionnée par l'attribution d'un double diplôme : celui de Sciences Po Bordeaux et le "Laurea specialistica" de la faculté de science politique de l'Université de Turin. S'ajoutent à ces deux titres, le "Laurea" (Licence) délivrée par l'université de Turin après validation de 180 ECTS.

Objectifs

Comme toutes les filières de Sciences Po Bordeaux, la FIFI est fondée sur le principe d'une alternance. Le bénéfice d'une telle formation alternée est incontestable. La parfaite connaissance de deux langues européennes et des systèmes politique, économique et social français et italien ne peut que se révéler d'une fondamentale importance dans le futur professionnel, dans donné les rôles croisés relations culturelles et économiques entre les deux pays (l'Italie est aujourd'hui le deuxième partenaire commercial de la France).

Au cours de la 1^{re} année de formation dans la filière, organisée à Bordeaux, les étudiants de Sciences Po Bordeaux ont les éléments de méthodologie propres à l'enseignement dispensé traditionnellement dans un Institut d'Études Politiques. Du fait de la nouveauté d'un tel enseignement, aussi bien pour la partie nationale que pour la partie française du groupe, il n'y a pas de disparité forte; tout le monde découvre les principes généraux de la formation.

La 2^e année dans la filière à l'Université de Turin, met fortement l'accent sur l'étude des Relations Internationales et sur la connaissance des grandes aires géographiques, dans une approche géopolitique et historique.

Estudiante6: PowerPoint? Sim c'est relativement facile de trouver les contacts et les adresses que ce soit sur les informations générales ou sur le bdiplôme précisément sur la page du bdiplôme on peut trouver si on clique Turin on voit en bas normalement ici il y a donc les contacts que ce soit le courriel et cetera // et on a également aussi des guides qui expliquent comment fonctionne l'Université de Bordeaux et cetera qui sont pour les étudiants étrangers donc il est disponible en anglais et en français ils sont relativement complets il y a quand même trente-deux pages en PDF avec des informations que ce soit sur l'université sur la sécurité sociale le logement toutes les choses administratives qui en générale sont un vrai problème pour les étudiants que ce soit les étudiants étrangers ou les étudiants du pays mais en génér encore plus si tu es un étudiant étranger // malheureusement des informations sur les bdiplômes sont vraiment pas très pas très fournies il y a peu d'information et si on ne sait pas que ce double diplôme existe c'est assez difficile de le trouver et de savoir en quoi il consiste et toute la partie bdiplôme et cetera le site est écrit unic uniquement en français quand on sait que c'est destiné a quand même vingt-cinq pour cent d'étudiants étrangers c'est un problème parce que ça veut dire que il y a un tiers des personnes qui vont risquent d'avoir des problèmes pour comprendre les informations et il y a beaucoup beaucoup d'informations / pour ce qui est des guides qu'on a vu là il y a des informations sur les sites dans la partie internationale qui en fait sont exactement les mêmes informations qu'on peut trouver sur le site e qui ne sont pas complémentaires donc on ne sait pas trop pourquoi elles sont là et qu'est-ce qu'elles apportent en plus et si on s'attend qu'elles apportent quelque chose en plus ça n'apporte juste de la confusion et il y a aussi donc les liens concernant le bdiplôme 'fin le double diplôme Bordeaux Turin qui est donc sur le site de Bordeaux mais qui en fait on voit sur le mauvais site de internet de l'Université de Turin donc (ri-se) donc quand on se dit ah d'accord ça y est c'est les études dans l'université de Turin on va aller là et là en fait non c'est pas c'est pas le bon campus c'est pas le bon site et donc ben donc quand on le sait pas on ne peut pas le deviner (ri-se) c'est un autre problème voilà / c'est à toi



Università degli Studi di Torino



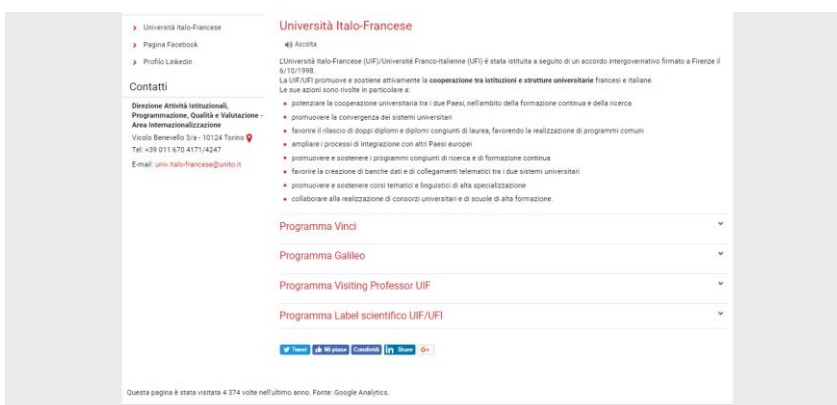
Positive aspects	Negative aspects
<ul style="list-style-type: none"> ■ Three available languages (Italian, English and Chinese); ■ The website is more intuitive and accessible (when compared to the previous example); ■ Many contacts and social network pages available. 	<ul style="list-style-type: none"> ■ There is no information on bdiplome courses whatsoever; ■ The hyperlink concerning the "Università Italo-Francese" is misleading.

Estudiante9: Merci io parlerò in italiano / se parlo troppo velocemente fermatemi / quindi abbiamo visto che dà l'università francese è il sito sbagliato soprattutto perché l'università francese parla di un bdiploma che riguarda una laurea specialistica in scienze politiche e della della comunicazione ma rimanda al sito ma rimanda al sito del Dipartimento di Scienze Interateneo di Scienze Progetto e

Politiche del Territorio è prevalentemente un Politecnico non è un dipartimento universitario e poi non si riesce a trovare nessuna informazione sulla / sui bidiplomi pur andando sulla scuola di specializzazione l'unica è una scuola che riguarda architettura e progetto del paesaggio quindi abbiamo cercato il sito dell'univ il sito generale dell'Università di Torino

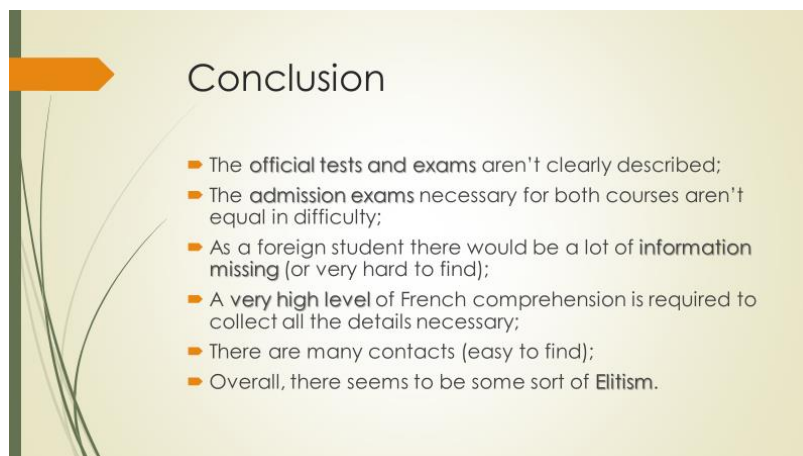


Il sito generale è questo e abbiamo trovato aspetti positivi e negativi (ri-se) gli aspetti positivi sono che sono disponibili tre lingue qui in al c'è l'italiano l'inglese e il cinese è molto è un sito molto chiaro // si paragonato a quello precedente a quello francese è molto chiaro anche Alexandra non sapendo il l'italiano è riuscita a capire bene le cose vedere dove andare e comunque il fatto di avere un'altra lingua di avere l'inglese era comunque un aiuto in più / sono sempre disponibili moltissimi contatti e anche link ai social network / link gen ma sono comunque tutti link generali non specifici della parte del bidiploma / appunto uno degli aspetti diciamo il più importante aspetto negativo di del sito di italiano è che non c'è alcuna informazione sui bidiplomi con l'università di Bordeaux abbiamo provato sia cercando tra i corsi normali quindi didattica offerta formativa e tutti i vari corsi sia andando nella parte di internazionalità



E qui è venuto fuori un altro problema perché nella nel link dell'internazionalità c'è questo link università italo francese che può rimandare all'idea della bidiploma con la Francia ma cliccando sulla sul link rimanda ad un accordo / ad un accordo tra Italia e Francia tra l'università italo francese / è semplicemente un accordo di scambio non è un bidiploma specifico come abbiamo visto prima / quindi non trovando alcuna informazione ho chiesto ad una ad un'amica che ha che sta frequentando questa università ed effettivamente mi ha detto che le uniche informazioni che si trovano sono nel sito francese e lei è venuta

a sapere di dell'esistenza di questo corso perché la mamma lavorava all'Alliance Française e ed era francese quindi sapeva molto bene ed ha cercato nel sito francese



Come conclusioni vedendo che i testi e gli esami nel sito francese non sono ben descritti nel senso che parlano del fatto sì che bisogna fare una parte scritta un esame scritto per poi passare ad un esame orale ma non viene definito il livello di lingue secondo il quadro europeo delle lingue quindi ho chiesto sempre alla mia amica e mi ha confermato che anche gli esami di ammissione sono diversi tra per gli studenti italiani e per quelli francesi gli studenti italiani possono accedere a questa a questa università solamente dopo il primo anno di università di Scienze Politiche in Italia e solo se hanno una media dei voti superiore al ventisei il massimo in Italia è trenta quindi è una media molto alta / gli italiani devono fare un esame scritto in francese di comprensione e di // di composizione (ri-se) se passano l'esame scritto sono ammessi all'esame orale che è solam è solamente un esame per valutare la motivazione personale a frequentare quella scuola l'esame francese sembra essere più difficoltoso perché / beh intanto si può accedere dopo l'ultimo anno di liceo // c'è una parte scritta sia in francese che in italiano la parte in francese è una composizione con vari documenti dura quattro ore / la parte in italiano è un esame di comprensione del testo e di riflessione personale quindi devono fare una breve composizione in italiano e sono ammessi ad un esame orale la cui commissione è italiana e francese e e l'esame tratta di storia e cultura francese non di motivazione personale quindi è molto più complesso

Estudiante6: Juste pour rebondir sur ce que estudiant9 vient d'expliquer donc en fait quand on y pense c'est quand même extrêmement ironique qu'un institut de sciences politiques / soit d'une certaine manière discriminant parce que les personnes qui n'ont pas la même nationalité obtiennent le même diplôme mais pas avec la même sélection alors peut-être qu'il y a une raison valable a ça que ce soit linguistique ou culturelle et cetera mais ça n'est expliqué nulle part donc c'est un vrai problème parce que on fait des études de sciences politiques et cetera c'est très joli mais on est discriminé à l'entrée / donc ça c'est un problème ensuite pour parler de des informations qu'on peut trouver sur le site et ben ils en manquent beaucoup il y a beaucoup d'informations en générale qui manquent surtout si on est italien qu'on cherche sur le site italien là il y en a quasiment pas d'informations sur le bdiplôme si on cherche sur le site français / qu'on n'a pas un bon niveau de français / c'est la catastrophe parce que c'est

c'est rédigé par des français pour des français si on n'a pas l'habitude des formulations des manières de de dont les sites sont conçus c'est la galère de toute façon je pense que les français dans la salle savent que quand on doit faire les jeux d'orientation et qu'on va chercher pour l'université après le bac en général c'est vraiment la croix et la bannière pour trouver des informations fiables alors il y a des contacts qui sont donnés et cetera des emails maintenant est ce qu'on sait si les personnes qui / qui sont joignables parlent autre chose que le français / on sait pas il y a le guide qui est en anglais et en français c'est bien mais si on a pas ni un très bon niveau d'anglais ni un très bon niveau de français pareil c'est quand même destiné à des colombiens des portugais des italiens s'ils n'ont pas ni un très bon niveau de français ni un très bon

Estudante10: Então pronto nós conseguimos tirar um aspeto positivo que foi nós encontrámos sempre muitos contactos encontrámos sempre informações extra que aqui por exemplo no site da universidade também vimos o site da universidade de Coimbra não encontrávamos do autocarro da localização de arranjar casa contudo as coisas realmente importantes eu enquanto uma aluna portuguesa que sabe inglês francês e um bocadinho de italiano senti-me muito perdida no ambiente dos sites e senti que se eu estivesse a fazer uma pesquisa eu não ia conseguir as informações para me inscrever neste bidiploma então chegámos a conclusão de que podemos agora responder rapidamente às perguntas e / pronto basicamente sentimos que havia um género de elitismo inerente principalmente na universidade de de Po Bordeaux e que embora tivesse muitos guias muitas informações percebemos que era difícil chegar à informação realmente importante e / esta foi a nossa conclusão dos estudos destes dois sites destas universidades / as nossas referências obrigada



Professor: Muito bem / obrigado e agora os colegas o que é que dizem? O que é que comentam o que é que perguntam? A [observadora] vai ter perguntas porque é a universidade dela ela estudou na universidade de Turim portanto

Observadora: Pode ser em espanhol?

Professor: Tu decides tu decides sim como eu te digo pode ser pode ser

Observadora: Yo estudié en la Universidad de Turín y el problema es que el sito principal / no tiene toda la información es necesario ir a los sitios de las facultades y de los departamentos

Estudante9: Sim eu tentei entrar no site do do departamento e das faculdades mas não há nada a ver com os bidiplomas e o acordo com a universidade de Bordeaux

Observadora: No departamento de Ciências Políticas?

Estudante9: Também não

Estudante10: Quand nous cherchons sur le site sur le bidiplôme nous sommes redirectionnées toutefois

Professor : Toujours toujours tout le temps tout le temps

Estudante10 : Toujours merci pour l'Erasmus et pour le le enfin les guides d'étudiants internationaux mais nunca?

Professor : Jamais (riem-se)

Estudante10 : Jamais les bidiplômes ou quelque information relevant / oui voilà

Estudante6 : En général le vrai problème

Professor: Change language another language

Estudante6 : Sim em gerais o verdadeiro problema é que se não sabemos primeiro a formação que estamos a procurar não vamos encontrar e mesmo assim que estávamos a estudar realmente como estava a política de comunicação destes sites ficám ist estávamos frescos três de competências linguísticas diferentes e ficámos muito confusas então para quem está a procura de informação que não sabe que tem um interesse ou em políticas que não sabe realmente o que é que está a procura vai ficar em desespero realmente e é isso que este tipo de elitismo é que / porque quem sabe que este diploma existe pode fazer porque já conhece então sempre fica num círculo de pessoas poderosas que sabem que este existe então voltam a fazer de geração em geração as pessoas que tem interesse para isso mas que não tem jeito de achar a informação certa e não tem contacto vai desistir rapidamente / é assim

Anexo VI – Questionário do segundo estudo de caso (versão em português)

Questionário para os investigadores do CIMA

1. Ao preencher este questionário, presto o meu consentimento livre e voluntariamente para ser um participante no projeto de investigação “A competência multilingue no ensino superior” realizado em 2016 e 2017, em Portugal, Suíça e Espanha. O objetivo desta investigação é estudar a competência multilingue no ensino superior, e, nomeadamente no CIMA, analisar como a competência multilingue é utilizada e desenvolvida num centro de investigação internacional. A resposta ao questionário consiste na disponibilização de informação sobre as minhas opiniões pessoais e sobre as minhas práticas linguísticas. Todas as minhas respostas são confidenciais, qualquer informação sobre a minha identificação não aparecerá nos registos públicos ou publicações. Só a doutoranda, Mestre Elisa Caruso, e orientador, Professor Manuel Célio Conceição, terão acesso a estes dados. A informação de todos os inquiridos/respondentes será agrupada para proporcionar informação geral acerca das práticas e perceções linguísticas. Não receberei qualquer compensação monetária pela colaboração e poderei suspender a minha participação em qualquer momento. Aceito participar no estudo

- ☐ Sim
- ☐ Não

2. Dados pessoais

Estudante / investigador(a) / professor(a)

- ☐ local
- ☐ em mobilidade

Universidade de origem

Posição académica atual

- ☐ Licenciatura
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutoramento
- ☐ Pós-doutoramento
- ☐ Técnica/o
- ☐ Investigador/a
- ☐ Assistente
- ☐ Professor/a Adjunta/o ou Auxiliar
- ☐ Professor/a Associada/o
- ☐ Professor/a catedrático

Área de investigação:

Sexo:

- ☐ feminino
- ☐ masculino
- ☐ não especificado

Idade

3. Repertórios linguísticos

Por favor, preencha seguindo indicações. Pode colocar a mesma língua em mais caixas, se for preciso. Os níveis de proficiência fazem referência ao Quadro Comum Europeu de Referência. Na seguinte ligação podem encontrar uma grelha de autoavaliação: <http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pt.pdf>.

Línguas 1: as línguas que aprendeu enquanto aprendia a falar

Línguas estrangeiras: as línguas que aprendeu durante a sua educação e em que considera ter atingido um nível intermédio ou avançado (B1-B2-C1-C2)

Línguas 2: as línguas aprendidas em contextos de imersão (ex. migração para outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região) e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (B1-B2-C1-C2)

Conhecimentos básicos: línguas em que tem alguns conhecimentos básicos conhecimentos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2)

4. História linguística-académica

Em que língua foram lecionados os cursos / as disciplinas que frequentou durante os seus estudos universitários e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%, francês 10%)

5. Uso das línguas no ensino e na investigação

Em que língua são os cursos que leciona na UAAlg (se aplicável) e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 20%)

Que línguas são usadas nas conferências nacionais ou internacionais em que participa e em que percentagem? (ex. inglês 50%, português 40%, espanhol 10%)

Quais línguas utiliza no dia a dia no seu centro de investigação em função da tarefa que desempenha? (ex. inglês reuniões, português comunicação com colegas, etc.)

6. Línguas usadas na produção científica

Em que língua são os materiais úteis à sua investigação (livros, revistas científicas, sites web) e em que percentagem?

Em que língua são os materiais da sua própria produção científica (artigos, conferências, livros) e em que percentagem?

7. Uso de práticas multilíngues e desenvolvimento da competência multilíngue

Durante as aulas que leciona (se aplicável), utiliza termos numa língua diferente da língua de leção (ex. termos em inglês numa aula em português)?

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Durante as aulas que leciona (se aplicável) pode acontecer que utilize mais do que uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)?

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Durante as suas comunicações em conferências pode acontecer que utilize mais do que uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)?

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Poderia, por favor, dar um exemplo.

Com que frequência acontecem conversações em duas línguas, em que um interveniente fala numa língua e o outro responde noutra língua? (ex. perguntas em português e respostas em espanhol)

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?

Com que frequência acontecem conversações em que se utilizam duas ou mais línguas por parte dos intervenientes, mudando-as repetidamente?

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?

Com que frequência lê numa língua e elabora o texto noutra língua (ex. lê um artigo em inglês e expõe o conteúdo durante uma aula em português, ou ainda lê um artigo numa língua e transfere o conteúdo para uma sua produção científica para outra língua?)

nunca ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 sempre

Em que ocasiões isto acontece?

8. Dificuldades linguísticas em práticas multilingues

Tem tido problemas linguísticos e/ou comunicativos no uso de termos técnicos (ex. não saber o significado de um termo ou não saber como traduzir um termo para outra língua)?

nenhum problema ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 muitos problemas

Se houve, como lidou com estes problemas?

☐ Ignorou-os

☐ Fez uma pesquisa na Internet

☐ Utilizou um dicionário

☐ _____

Tem dificuldades em passar de uma língua a outra em reuniões ou em conferências (apenas se isto acontece)?

nenhuma dificuldade ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 muita dificuldade

Em que consistem as dificuldades que encontra?

Na sua produção científica, quando tem de escrever numa língua que não é a sua língua materna, que técnicas utiliza? (apenas se aplicável)

☐ escreve na sua língua materna e depois traduz

☐ escreve na sua língua materna e depois pede uma tradução a um tradutor profissional

☐ escreve diretamente na língua em que o texto será publicado

☐ escreve nas duas línguas ao mesmo tempo e depois faz uma revisão

☐ _____

9. Opiniões sobre a proficiência linguística necessária para a investigação

Indique o nível de proficiência em português necessário para fazer a investigação que faz no CIMA. Também neste caso pode fazer referência à grelha do QCER <http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pt.pdf>

	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1- B2)	Nível avançado (C1-C2)
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
---------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Indique o nível de proficiência em inglês necessário para fazer a investigação que faz no CIMA.

	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1- B2)	Nível avançado (C1-C2)
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Indique o nível de proficiência na(s) sua(s) língua(s) materna(s) necessário para fazer a investigação que faz no CIMA (só se diferente de português e inglês).

	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1- B2)	Nível avançado (C1-C2)
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Opinião sobre a produção científica em língua não materna

Em que medida acha que o facto de não produzir na sua língua materna pode influenciar a sua produção científica? (apenas se isto acontece)

negativamente ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 positivamente

Justifique, por favor, a sua resposta.

11. Opiniões sobre o multilinguismo para a investigação

O facto de conhecer mais de uma língua é necessário para a sua investigação?

- ☐ sim
☐ não
☐ talvez
 Porquê?

Acha relevante para a sua carreira universitária o conhecimento/o facto de saber utilizar de mais de uma língua? (apenas se conhece mais de uma língua)

nada relevante ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 muito relevante

12. Opiniões sobre a mobilidade e a inclusão

Em que medida acha que a mobilidade (de pessoas, saberes e conhecimentos) pode ajudar o progresso na investigação na sua área?

nada ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 muitíssimo

Se participou em programas de mobilidade, sentiu-se incluído (linguisticamente, culturalmente e cientificamente) durante os períodos de mobilidade (aqui no CIMA ou numa instituição estrangeira)?

nada incluído ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 muito incluído

Na sua opinião, de que maneira seria possível melhorar e aumentar a inclusão (linguística, cultural e científica) dos investigadores em mobilidade?

13. Muito obrigada pela sua ajuda! Se estiver disponível para uma entrevista o se estiver interessado/a em conhecer os resultados da investigação, por favor contacte-me para ecaruso2ualg.pt ou deixe-me aqui o seu correio eletrónico

Anexo VII – Questionário do segundo estudo de caso (versão em inglês)

Questionnaire for CIMA researchers

1. In completing this questionnaire, I freely and voluntarily consent to be a participant in the research project "Multilingual Competence in Higher Education" conducted in 2016 and 2017, in Portugal, Switzerland and Spain. The purpose of this research is to study the multilingual competence in Higher Education and, in particular in the CIMA, to analyze how multilingual competence is used and developed in an international research center. Responses to the questionnaire consist of providing information about my personal views and linguistic practices. All my answers are confidential and any information about my identity will not appear in public records or publications. Only the doctoral student, Elisa Caruso, and her supervisor, Professor Manuel Célio Conceição, will have access to this data. The information of all respondents will be grouped to provide general information about linguistic practices and perceptions. I will not receive any monetary compensation for my cooperation and I will be able to interrupt my participation at any time. I agree to participate in this study:

- ☐ Yes
- ☐ No

2. Personal data

Student / researcher / professor

- ☐ Local
- ☐ Mobility placement

Home University

Current academic position

- ☐ Bachelor student
- ☐ Master student
- ☐ Ph.D. student
- ☐ Postdoctoral student
- ☐ Technician
- ☐ Researcher
- ☐ Assistant
- ☐ Adjunct or auxiliary professor
- ☐ Associate professor
- ☐ Full professor

Field of research

Gender

- ☐ Female
- ☐ Male
- ☐ Unspecified

Age

3. Linguistic repertoires

Please complete the table according to instructions. You can write more than one language for the same line and you can write the same language in different lines. Proficiency levels you will find in the descriptions refer to the Common European Framework of Reference. Please find a self-assessment table at the following link:
<http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-en.pdf>.

Languages 1: languages you learned while you learned to speak

Foreign languages: languages you learned during your education, in which you consider you have reached an intermediate or advanced level (B1-B2-C1-C2)

Languages 2:

languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another country, periods of mobility, extended stays in another country or region), and in which you consider to have reached an intermediate or advanced level (B1-B2-C1-C2)

Basic knowledge: languages of which you have some basic knowledge, acquired thanks to short stays, basic courses or other reasons (A1-A2)

4. Linguistic-academic history

In which languages were your courses taught during your university education and in what percentage? (e.g. English 60%, French 30%, Portuguese 10%)

5. Use of languages in teaching and research

Which languages do you use for teaching at the UAlg (if applicable) and in what percentage? (e.g. English 60%, Portuguese 40%)

Which languages are used at national or international conferences in which you participate and in what percentage? (e.g. English 50%, Portuguese 40%, Spanish 10%)

Which languages do you use daily in your research centre depending on the task you are performing? (e.g. English in meetings, Portuguese in communication with colleagues, etc.)

6. Languages used in scientific production

In which languages are the materials for your research written (books, scientific journals, web sites), and in what percentage?

In which languages do you write the materials of your own scientific production (articles, conferences, books), and in what percentage?

7. Use of multilingual practices and development of multilingual competence

During the classes you teach (if applicable), do you use terms in a language different from the teaching language (e.g. English terms in a class in Portuguese)?

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

Could you please give an example:

During the classes you teach (if applicable), could it be that you use more than one language (e.g. two different languages in the same PowerPoint presentation or one language in the PowerPoint and another in the oral presentation)?

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

Could you please give an example:

During your communications at conferences, could it be that you use more than one language (e.g. two different languages in the same PowerPoint presentation or one language in the PowerPoint and another in the oral presentation)?

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

Could you please give an example:

How often do you hold conversations in two languages, in which an actor speaks one language and the other responds in another? (e.g. questions in Portuguese and replies in English)

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

On what occasions does this occur (CIMA, international conferences...)?

How often do you hold a conversation in which two or more languages are used by the actors, changing them repeatedly?

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

On what occasions does this occur (CIMA, international conferences...)?

How often do you read in a language about a subject and prepare a text in another language (e.g. reading an article in English and presenting the contents during a lesson in Portuguese; or

reading an article in one language and transferring the contents to make a scientific production in another language?

never ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 always

On what occasions does this occur?

8. Linguistic difficulties in multilingual practices

Have you had linguistic and / or communicative problems in the use of technical terms (e.g. do not know the meaning of a term or do not know how to translate a word into another language)?

no problem ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 many problems

If there were any problems, how did you deal with them?

- ☐ You ignored them
- ☐ You did some internet research
- ☐ You used a dictionary
- ☐ _____

Do you have difficulty in passing from one language to another in meetings or conferences (only if you have this experience)?

no difficulty ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 a lot of difficulty

What difficulties do you have?

Which techniques do you use when you have to write in a language that is not your mother tongue for your scientific production? (Only if applicable)

- ☐ You write in your mother tongue and then translate
- ☐ You write in your mother tongue and then ask a professional translator to provide a translation
- ☐ You write directly in the language in which the text will be published
- ☐ You write in two languages at the same time and then revise the text

9. Opinions on the language proficiency required for research

Please indicate the level of proficiency in English needed to carry out your research at CIMA.

Also in this case, please refer to the QCER

<http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pt.pdf>

	No level	Elementary level (A1-A2)	Intermediate level (B1-B2)	Advanced level (C1-C2)
Listening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spoken Interaction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spoken Production	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Please indicate the level of proficiency in Portuguese needed to carry out your research at CIMA.

	No level	Elementary level (A1-A2)	Intermediate level (B1-B2)	Advanced level (C1-C2)
Listening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spoken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interaction				
Spoken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Production				
Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Please indicate the level of proficiency in your mother tongue(s) required to carry out your research at CIMA. (Only if your mother tongue is different from English or Portuguese)

	No level	Elementary level (A1-A2)	Intermediate level (B1-B2)	Advanced level (C1-C2)
Listening	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reading	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Spoken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Interaction				
Spoken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Production				
Writing	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

10. Opinions on your own scientific production in a non-native language

To what extent do you think that the fact that you do not produce material in your mother tongue may influence your scientific production? (Only if applicable)

negatively ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 positively

Please explain your answer:

11. Opinions on multilingualism for research

Is the knowledge of more than one language required to do your research?

☐ Yes

☐ No

☐ Maybe

Why?

Do you think that knowing more than one language is relevant for your university career? (Only if you know more than one language)

not relevant ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very relevant

12. Opinions on mobility and inclusion

To what extent do you think that mobility (of people, knowledge and skills) can help research progress in your field?

not at all ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very much

If you have participated in mobility programs, did you feel included (linguistically, culturally and scientifically) during those periods of mobility (here at CIMA or at a foreign institution)?

not included ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 very included

In your opinion, how could the inclusion (linguistic, cultural and scientific) of researchers on mobility placements be improved?

13. Thank you very much for your help! If you are available for an interview or if you are interested in knowing the results of the research, please contact me at ecaruso@ualg.pt. or
please let me your email address

Anexo VIII – Guião para as entrevistas

FORMAÇÃO

- universidade(s) da formação
- formação linguística
- períodos de mobilidade e inclusão linguística
- aprendizagem do inglês

PRODUÇÃO CIENTÍFICA E ARTIGOS

- línguas usadas
- técnicas de escrita
- termos
- problemas em escrever em língua não L1
- línguas usadas nas conferências (e eventuais problemas terminológicos)
- conferências locais / internacionais
- outros conhecimentos linguísticos úteis à investigação

INVESTIGAÇÃO E RELAÇÕES INTERPESSOAIS

- comunicação entre colegas e nas reuniões do CIMA
- colaborações com investigadores fora do CIMA e línguas usadas na comunicação

ENSINO

1. línguas utilizadas nas aulas (orais e escritas)

Anexo IX – Formulário de consentimento (em inglês)

Consent form

In allowing the recording of the interview, I freely and voluntarily consent to be a participant in the research project Multilingual Competence in Higher Education conducted in 2016 and 2017, in Portugal, Switzerland and Spain. I understand I will not receive monetary payment for my participation.

I understand that the purpose of this research is to investigate the use of the multilingual competence in Higher Education, and in CIMA, in particular, to study how researchers use and develop their multilingual competence.

I understand that all the recordings of the interview will be confidential, in the sense that my name will not appear in any public records or publications, and that only Dr. Manuel Célio Conceição and Ms. Elisa Caruso will have access to these data. The data will be used over the next three years although they will be retained indefinitely as records.

I have been told that I am free to ask questions concerning the research procedure. I understand that if I would like more information about this research, I can contact Ms. Elisa Caruso at elisa.caruso@sapo.pt.

Date_____Assinature_____

Anexo X – Informação recolhida no questionário⁷⁹

Título	Questionário para os investigadores do CIMA
Explicação do projeto e autorização	<p>Ao preencher este questionário, presto o meu consentimento livre e voluntariamente para ser um participante no projeto de investigação “A competência multilingue no ensino superior” realizado em 2016 e 2017, em Portugal, Suíça e Espanha. O objetivo desta investigação é estudar a competência multilingue no ensino superior, e, nomeadamente no CIMA, analisar como a competência multilingue é utilizada e desenvolvida num centro de investigação internacional. A resposta ao questionário consiste na disponibilização de informação sobre as minhas opiniões pessoais e sobre as minhas práticas linguísticas. Todas as minhas respostas são confidenciais, qualquer informação sobre a minha identificação não aparecerá nos registos públicos ou publicações. Só a doutoranda, Mestre Elisa Caruso, e orientador, Professor Manuel Célio Conceição, terão acesso a estes dados. A informação de todos os respondentes será agrupada para proporcionar informação geral acerca das práticas e perceções linguísticas. Não receberei qualquer compensação monetária pela colaboração e poderei suspender a minha participação em qualquer momento. Aceito participar no estudo</p> <p><input type="checkbox"/> Sim</p> <p><input type="checkbox"/> Não</p>
1. Perguntas factuais	
1.1. Dados pessoais	<p>Estudante / investigador(a) / professor(a)</p> <p><input type="checkbox"/> local</p> <p><input type="checkbox"/> em mobilidade</p> <p>Universidade de origem</p> <p>_____</p> <p>Posição académica atual</p> <p><input type="checkbox"/> Licenciatura</p> <p><input type="checkbox"/> Mestrado</p> <p><input type="checkbox"/> Doutoramento</p> <p><input type="checkbox"/> Pós-doutoramento</p> <p><input type="checkbox"/> Técnica/o</p> <p><input type="checkbox"/> Investigador/a</p> <p><input type="checkbox"/> Assistente</p> <p><input type="checkbox"/> Professor/a Adjunta/o ou Auxiliar</p> <p><input type="checkbox"/> Professor/a Associada/o</p> <p><input type="checkbox"/> Professor/a catedrático</p> <p>Área de investigação:</p> <p>_____</p> <p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> feminino</p>

⁷⁹ Por questões de espaço, será mostrada na tabela só a versão portuguesa.

	<input type="checkbox"/> masculino <input type="checkbox"/> não especificado Idade _____
1.2. Repertórios linguísticos	<p>Por favor, preencha seguindo indicações. Pode colocar a mesma língua em mais caixas, se for preciso. Os níveis de proficiência fazem referência ao Quadro Comum Europeu de Referência. Na seguinte ligação podem encontrar uma _____ grelha _____ de _____ autoavaliação: http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pt.pdf.</p> <p>Línguas 1: as línguas que aprendeu enquanto aprendia a falar _____</p> <p>Línguas estrangeiras: as línguas que aprendeu durante a sua educação e em que considera ter atingido um nível intermédio ou avançado (B1-B2-C1-C2) _____</p> <p>Línguas 2: as línguas aprendidas em contextos de imersão (ex. migração para outro país, períodos de mobilidade, estadias prolongadas num outro país ou região) e em que considera ter atingido pelo menos um nível intermédio (B1-B2-C1-C2) _____</p> <p>Conhecimentos básicos: línguas em que tem alguns conhecimentos básicos adquiridos durante estadias breves ou graças a cursos básicos (A1-A2) _____</p>
2. Perguntas comportamentais	
2.1. História linguística-académica	<p>Em que língua foram lecionados os cursos / as disciplinas que frequentou durante os seus estudos universitários e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%, francês 10%) _____</p>
2.2. Uso das línguas no ensino e no centro de investigação	<p>Em que língua são os cursos que leciona na UAlg (se aplicável) e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 20%) _____</p> <p>Quais línguas utiliza no dia a dia no seu centro de investigação em função da tarefa que desempenha? (ex. inglês reuniões, português comunicação com colegas, etc.) _____</p>
2.3. Línguas usadas na produção científica	<p>Em que língua são os materiais úteis à sua investigação (livros, revistas científicas, sites web) e em que percentagem? _____</p> <p>Que línguas são usadas nas conferências nacionais ou internacionais em que participa e em que percentagem? (ex. inglês 50%, português 40%, espanhol 10%) _____</p>

	<p>Em que língua são os materiais da sua própria produção científica (artigos, conferências, livros) e em que percentagem?</p> <hr/>
<p>2.4. Uso de práticas multilingues e desenvolvimento da competência multilingue</p>	<p>Durante as aulas que leciona (se aplicável), utiliza termos numa língua diferente da língua de leção (ex. termos em inglês numa aula em português)? nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Poderia, por favor, dar um exemplo.</p> <hr/> <p>Durante as aulas que leciona (se aplicável) pode acontecer que utilize mais do que uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)? nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Poderia, por favor, dar um exemplo.</p> <hr/> <p>Durante as suas comunicações em conferências pode acontecer que utilize mais do que uma língua (ex. duas línguas diferentes no PowerPoint ou uma língua no PowerPoint e outra língua diferente na apresentação oral)? nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Poderia, por favor, dar um exemplo.</p> <hr/> <p>Com que frequência acontecem conversações em duas línguas, em que um interveniente fala numa língua e o outro responde noutra língua? (ex. perguntas em português e respostas em espanhol) nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?</p> <hr/> <p>Com que frequência acontecem conversações em que se utilizam duas ou mais línguas por parte dos intervenientes, mudando-as repetidamente? nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Em que ocasiões isto acontece (CIMA, conferências internacionais...)?</p> <hr/> <p>Com que frequência lê numa língua e elabora o texto noutra língua (ex. lê um artigo em inglês e expõe o conteúdo durante uma aula em português, ou ainda lê um artigo numa língua e transfere o conteúdo para uma sua produção científica para outra língua)? nunca <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 sempre Em que ocasiões isto acontece?</p> <hr/>

2.5. Dificuldades linguísticas em práticas multilingues	<p>Tem tido problemas linguísticos e/ou comunicativos no uso de termos técnicos (ex. não saber o significado de um termo ou não saber como traduzir um termo para outra língua)?</p> <p>nenhum problema <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muitos problemas</p> <p>Se houve, como lidou com estes problemas?</p> <p><input type="checkbox"/> Ignorou-os</p> <p><input type="checkbox"/> Fez uma pesquisa na Internet</p> <p><input type="checkbox"/> Utilizou um dicionário</p> <p><input type="checkbox"/> _____</p> <p>Tem dificuldades em passar de uma língua a outra em reuniões ou em conferências (apenas se isto acontece)?</p> <p>nenhuma dificuldade <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muita dificuldade</p> <p>Em que consistem as dificuldades que encontra?</p> <p>_____</p> <p>Na sua produção científica, quando tem de escrever numa língua que não é a sua língua materna, que técnicas utiliza? (apenas se aplicável)</p> <p><input type="checkbox"/> escreve na sua língua materna e depois traduz</p> <p><input type="checkbox"/> escreve na sua língua materna e depois pede uma tradução a um tradutor profissional</p> <p><input type="checkbox"/> escreve diretamente na língua em que o texto será publicado</p> <p><input type="checkbox"/> escreve nas duas línguas ao mesmo tempo e depois faz uma revisão</p> <p><input type="checkbox"/> _____</p>																																								
3. Perguntas atitudinais																																									
3.1. Opiniões sobre a proficiência linguística necessária para a investigação	<p>Indique o nível de proficiência em português necessário para fazer a investigação que faz no CIMA. Também neste caso pode fazer referência à grelha do QCER http://europass.cedefop.europa.eu/sites/default/files/cefr-pt.pdf</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Nenhum nível</th><th>Nível básico (A1-A2)</th><th>Nível intermedio (B1-B2)</th><th>Nível avançado (C1-C2)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Compreensão oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Leitura</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Interação oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Produção oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Escrita</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </tbody> </table> <p>Indique o nível de proficiência em inglês necessário para fazer a investigação que faz no CIMA.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Nenhum nível</th><th>Nível básico (A1-A2)</th><th>Nível intermedio (B1-B2)</th><th>Nível avançado (C1-C2)</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)	Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)					
	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)																																					
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																																					
	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)																																					

	<p>Compreensão <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>oral</p> <p>Leitura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Interação oral <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Produção oral <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Escrita <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>Indique o nível de proficiência na(s) sua(s) língua(s) materna(s) necessário para fazer a investigação que faz no CIMA (só se diferente de português e inglês).</p> <table> <tr> <td></td><td>Nenhum nível</td><td>Nível básico (A1-A2)</td><td>Nível intermedio (B1-B2)</td><td>Nível avançado (C1-C2)</td></tr> <tr> <td>Compreensão oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Leitura</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Interação oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Produção oral</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> <tr> <td>Escrita</td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td><td><input type="checkbox"/></td></tr> </table>		Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)	Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Nenhum nível	Nível básico (A1-A2)	Nível intermedio (B1-B2)	Nível avançado (C1-C2)																											
Compreensão oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
Leitura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
Interação oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
Produção oral	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
Escrita	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>																											
3.2. Opinião sobre a produção científica em língua não materna	<p>Em que medida acha que o facto de não produzir na sua língua materna possa influenciar na sua produção científica? (apenas se isto acontece)</p> <p>negativamente <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 positivamente</p> <p>Justifique, por favor, a sua resposta.</p> <p>_____</p>																														
3.3. Opiniões sobre o multilinguismo para a investigação	<p>O facto de conhecer mais do que uma língua é necessário para conduzir a sua investigação?</p> <p><input type="checkbox"/> sim</p> <p><input type="checkbox"/> não</p> <p><input type="checkbox"/> talvez</p> <p>Porquê?</p> <p>_____</p> <p>Acha relevante para a sua carreira universitária o conhecimento/o facto de saber utilizar de mais de uma língua? (apenas se conhece mais de uma língua)</p> <p>nada relevante <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muito relevante</p>																														
3.4. Opiniões sobre a mobilidade e a inclusão	<p>Em que medida acha que a mobilidade (de pessoas, saberes e conhecimentos) possa ajudar o progresso na investigação na sua área?</p> <p>nada <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muitíssimo</p> <p>Se participou em programas de mobilidade, sentiu-se incluído (linguisticamente, culturalmente e cientificamente) durante os períodos de mobilidade (aqui no CIMA ou numa instituição estrangeira)?</p> <p>nada incluído <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5 muito incluído</p> <p>Na sua opinião, de que maneira seria possível melhorar e aumentar a inclusão (linguística, cultural e científica) dos investigadores em mobilidade?</p> <p>_____</p>																														

Agradecimentos e contactos	Muito obrigada pela sua ajuda! Se estiver disponível para uma entrevista o se estiver interessado/a em conhecer os resultados da investigação, por favor contacte-me para ecaruso2ualg.pt ou deixe-me aqui o seu correio eletrónico _____
-----------------------------------	--

Anexo XI – Dados das respostas ao questionário

- Em que língua foram lecionados os cursos/as disciplinas que frequentou durante os seus estudos universitários e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%, francês 10%)
- In which languages were your courses taught during your university education and in what percentage? (e.g. English 60%, French 30%, Portuguese 10%)

	Português	Inglês	Grego	Espanhol	Francês	Russo	Catalão	Biélorusso	Malaio
Respondente 1	90	10	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 2	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 3	70	20	0	0	10	0	0	0	0
Respondente 4	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 5	95	5	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 6	0	5	0	0	90	0	0	0	0
Respondente 7	65	35	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 8	0	0	0	100	0	0	0	0	0
Respondente 9	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 10	99	1	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 11	50	50	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 12	80	20	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 13	70	30	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 14	0	35	0	65	0	0	0	0	0
Respondente 15	60	40	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 16	0	65	0	0	35	0	0	0	0
Respondente 17	0	20	0	10	0	0	70	0	0
Respondente 18	100	0	0	0	0	0	0	0	0
Respondente 19	0	0	0	0	0	90	0	10	0
Respondente 20	0	0	100	0	0	0	0	0	0
Respondente 21	0	0	100	0	0	0	0	0	0
Respondente 22	0	35	65	0	0	0	0	0	0
Respondente 23	0	35	65	0	0	0	0	0	0
Respondente 24	0	80	0	10	0	0	0	0	10
Respondente 25	0	40	60	0	0	0	0	0	0
Média	43,16	21,04	15,6	7,4	5,4	3,6	2,8	0,4	0,4

- Em que língua são os cursos que leciona na UAlg (se aplicável) e em que percentagem aproximativa? (ex. português 80%, inglês 10%)?
- Which languages do you use for teaching at the UAlg (if applicable) and in what percentage? (e.g. English 60%, Portuguese 40%)

	Inglês	Português
Respondente 5	100	0
Respondente 6	20	80
Respondente 9	20	80
Respondente 11	70	30
Respondente 13	30	70
Respondente 14	50	50
Respondente 16	75	25
Respondente 19	40	60
Respondente 20	100	0
Respondente 21	100	0
Respondente 23	100	0
Respondente 25	100	0
Média	67,08	32,92

- Que línguas são usadas nas conferências nacionais ou internacionais em que participa e em que percentagem? (ex. inglês 50%, português 40%, espanhol 10%)
- Which languages are used at national or international conferences in which you participate and in what percentage? (e.g. English 50%, Portuguese 40%, Spanish 10%)

	Inglês	Português	Espanhol	Grego
Respondente 1	95	5	0	0
Respondente 2	75	25	0	0
Respondente 3	100	0	0	0
Respondente 4	100	0	0	0
Respondente 5	90	10	0	0
Respondente 6	90	10	0	0
Respondente 7	100	0	0	0
Respondente 8	100	0	0	0
Respondente 9	60	20	20	0
Respondente 10	95	5	0	0
Respondente 11	90	10	0	0
Respondente 12	100	0	0	0
Respondente 13	100	0	0	0
Respondente 14	90	10	0	0
Respondente 15	90	10	0	0
Respondente 16	100	0	0	0
Respondente 17	80	10	10	0
Respondente 18	100	0	0	0
Respondente 19	100	0	0	0
Respondente 20	100	0	0	0
Respondente 21	100	0	0	0
Respondente 22	100	0	0	0
Respondente 23	100	0	0	0
Respondente 24	80	0	0	20
Respondente 25	90	0	10	0
Média	93	4,6	1,6	0,8

- Em que línguas são os materiais úteis à sua investigação (livros, revistas científicas, sites web) e em que percentagem?
- In which languages are the materials for your research written (books, scientific journals, web sites), and in what percentage?

	Inglês	Português	Espanhol	Grego	Francês	Russo
Respondente 1	99	1	0	0	0	0
Respondente 2	100	0	0	0	0	0
Respondente 3	95	3	0	0	2	0
Respondente 4	100	0	0	0	0	0
Respondente 5	100	0	0	0	0	0
Respondente 6	100	0	0	0	0	0
Respondente 7	100	0	0	0	0	0
Respondente 8	100	0	0	0	0	0
Respondente 9	100	0	0	0	0	0
Respondente 10	100	0	0	0	0	0
Respondente 11	100	0	0	0	0	0
Respondente 12	100	0	0	0	0	0
Respondente 13	100	0	0	0	0	0
Respondente 14	99	1	0	0	0	0
Respondente 15	5	95	0	0	0	0
Respondente 16	100	0	0	0	0	0
Respondente 17	70	10	10	0	10	0
Respondente 18	95	0	0	5	0	0
Respondente 19	100	0	0	0	0	0
Respondente 20	80	10	5	0	0	5
Respondente 21	90	0	0	10	0	0
Respondente 22	100	0	0	0	0	0
Respondente 23	100	0	0	0	0	0
Respondente 24	100	0	0	0	0	0
Respondente 25	100	0	0	0	0	0
Média	93,32	4,8	0,6	0,6	0,48	0,2

- Em que língua são os materiais da sua própria produção científica (artigos, conferências, livros) e em que percentagem?
- In which languages do you write the materials of your own scientific production (articles, conferences, books), and in what percentage?

	Inglês	Português	Grego
Respondente 1	99	1	0
Respondente 2	100	0	0
Respondente 3	95	5	0
Respondente 4	100	0	0
Respondente 5	100	0	0
Respondente 6	95	5	0
Respondente 7	100	0	0
Respondente 8	100	0	0
Respondente 9	80	20	0
Respondente 10	100	0	0
Respondente 11	100	0	0
Respondente 12	100	0	0
Respondente 13	100	0	0
Respondente 14	99	1	0
Respondente 15	100	0	10
Respondente 16	100	0	0
Respondente 17	80	20	0
Respondente 18	90	0	10
Respondente 19	100	0	0
Respondente 20	100	0	0
Respondente 21	100	0	0
Respondente 22	100	0	0
Respondente 23	100	0	0
Respondente 24	100	0	0
Respondente 25	100	0	0
Média	97,52	2,08	0,8

Anexo XII – Transcrições das entrevistas

1) A(s) língua(s) da produção científica e o papel do inglês

(1)	PT 1	“Sim maioritariamente toda a produção científica que existe na minha área é em inglês ler em inglês escrever em inglês publicar em inglês”
	PT 2	“Tudo em inglês e escrevo tudo em inglês” “É tudo inglês sim não tenho nada em português”
	PT3	“Poucos documentos poucos relatórios que são são quase todos relatórios ou teses são quase todos em inglês”

(2)	PT 1	“Sim mesmo as candidaturas a projetos também submetemos projetos em conjunto é tudo inglês” “quando há candidaturas a projetos temos de trocar informação fazemos assim como é que é o que acabou que faz essa parte tudo troca de emails tudo em inglês”
-----	------	--

(3)	PT 1	“Não basicamente é o inglês o inglês é fundamental na ciência o inglês é fundamental falado escrito parte da comunicação principalmente nos congressos” “A maioria é em inglês só se for a um congresso aqui nacional de uma coisa mais mais regional a maior parte sim é tudo em inglês” “por isso essas são mais internacionais depois há um ou outro congresso mais nacional mas mesmo assim ou ibérico mas mesmo nessas a maior parte das vezes é a língua é o inglês” “Sim há a opção de publicar em espanhol em português e em inglês mas a maior parte das pessoas opta pelo inglês porque basta haver duas ou três pessoas que não falam português ou espanhol enquanto o inglês toda a gente uns com mais facilidades outros com menos toda a gente domina”
	PT 2	“Só se me obrigarem a escrever português é que eu escrevo em português se derem a opção inglês ou português escrevo em inglês mas geralmente sim os congressos a que vou é tudo em inglês mesmo quando são em Portugal é tudo em inglês (ri-se)” “Na maior parte das vezes quando é conferência científica as a que eu tenho ido são quase todas para falar em inglês”
	GR	“he hecho muy pocas cosas en congresos en Grecia y en España (...) siempre era con gente que no hablaban griego o por ejemplo entonces (¿) todo en inglés entonces si presentaban algo por cordialidad lo ponían en inglés para que lo podían leer y después lo presentaban en inglés muchas veces la presentación era en griego pero la la el <i>paper</i> o lo que presentamos en congresos era en en inglés lo mismo pasa ahora por ejemplo voy a un par de congresos en España pero si es con un trabajo de aquí lo escribo a inglés porque mi español no es tampoco mi jefe y sus(¿) está hablando bien en español pero me parece más correcto que lo vea en inglés para que lo revise sí entonces no puedo” “Sí tengo algunos algunos contactos pero normalmente en congreso en Grecia no voy y / y si voy también escribo en inglés porque es más fácil” “ahora había un congreso pequeño en portugués de morfología costera y yo estaba dentro de un de una presentación y que se hizo en inglés porque había gente que era inglesa no solo por mí pero gente que ingleses que estaban colaborando en el corregir

		<p>todo estaban todo en inglés para que los ingleses puedan ver y corregir y contribuir entonces incluso incluso en Portugal en congresos portugueses presentamos en inglés”</p> <p>“Pues en griego poquísimo también porque normalmente los trabajos que se escriben en griego son congresos y en la mayoría de las veces siempre hay un paper en inglés que es siempre más trabajado entonces la producción de congresos es solo normalmente un primer paso antes de publicar algo sí pero sí leo pero poquito más de menos de 4% en griego la mayoría se lee en inglés”</p>
--	--	--

(4)	PT 1	“nesta altura pelo menos na minha área quando nós publicamos tem que ser para termos um curriculum mais ou menos temos que publicar em revistas indexadas ou revistas que tenham um fator de impacto considerável e estas coisas todas e então estas revistas são todas na língua inglesa”
	PT 3	“É até porque quase todos querem publicar então é mais fácil e mais rápido escreverem logo em inglês porque depois tentam então submeter o artigo logo a seguir não é preciso depois estar a traduzir tudo assim simplificam o trabalho”
	IT	“Per cui sì la capacità di di di interagire di lavorare in inglese quella è proprio essenziale / non ultimo il fatto che sì tutti gli articoli vengono scritti in inglese”
	ES	“La gente que yo conozco con los que trabajamos en inglés porque si tú quieres tener una una calidad o publicar en un sitio para tener un índice tiene que ser en inglés porque los <i>papers</i> españoles no están no hay casi”
	GR	“la mayor razón que no produzco ni en griego ni en portugués ni en español es que toda la producción científica que cuenta en nivel en nivel internacional es la producción de los buenos los artículos con índice de impacto y esto es cien por ciento en inglés”

(5)	PT 2	“Sim porque aqui na área da psicologia ⁸⁰ não não não se vê isso tanto porque fazem muita coisa em português não não não têm o nível de internacionalização que nós temos ali que trabalhamos sempre com com estrangeiros em projetos internacionais e aqui na psicologia não há tanto isso portanto também pode ser por aí e nota-se a diferença agora que estou a fazer investigação aqui com colegas da psicologia e pronto noto noto essa diferença eles fazem artigos em português mas ali no CIMA não é tudo em inglês”
	GR	“también es cosas de la ciencia porque por ejemplo en España en términos en otro en otras líneas de investigación de historia o así hay mucha producción de libros que cuentan muchísimo y que la gente la hacen en español o en literatura hay hay mucha pero como yo trabajo en ciencias no sé si como se llaman? ¿Experimentales? ¿No? / (¿) de griego es ciencias positivas pero es la ciencias ciencias / en en español se llama ciencias experimentales que son el parte que que es de física de química de ecología de biología son todo eso experimental / y pero no sé si es una traducción buena y esta es la mayor producción incluso en Grecia los congresos en griego cuentan pero / cuando quieres medir la producción de verdad siempre te que cuantos artículos en en en general con índice de impacto tienes es que es que la última pregunta es esta y y también aquí trabajan mi grupo de España trabaja con esto y el grupo aquí trabaja con esto que quieren producir en en en en no sé en inglés en el índice de impacto entonces”

⁸⁰ A investigadora que fala no momento em que deixou a entrevista estava a tirar um curso de doutoramento em Psicologia, ao mesmo tempo que estava a trabalhar como investigadora no CIMA.

(6)	PT 1	“Por causa da Universidade fiz alguns cursos tentei aprender porque eu como sempre tive francês como tinha como tinha facilidade mais no francês tive francês então tinha muitas dificuldades no inglês então tive alguma formação paga tive que investir tive que pagar tentar melhorar mesmo assim ainda tenho lacunas (ri-se)”
	PT 2	“Não de inglês não o inglês eu só tive na escola mas tive sempre desde os três anos até ao décimo primeiro só no décimo segundo é que não tive inglês mas foram muitos anos” “no colégio aprendi desde cedo depois aqui o inglês técnico claro que é diferente escrever um artigo é muito diferente de falar inglês e eu hoje em dia eu diria que escrevo melhor do que falo mas mais por falta de prática porque não tenho ali ninguém com quem falar inglês” “geralmente quem vai não aqui na universidade só há o português para estrangeiros mas devia haver devia haver para melhorar o inglês”
	PT 3	“Nós cá em Portugal temos na no secundário a partir do / já não me lembro se é logo a partir do quinto ano e começamos a aprender o inglês e o francês e depois é do quinto ao acho que tive francês do quinto ao nono portanto / ainda foram 5 anos de francês e 7 de inglês então pronto o inglês já o usava como nós cá em Portugal não temos nada traduzido ou poucas coisas traduzidas na televisão isso ajuda já a perceber o inglês”
	IT	“ho imparato a parlare ho iniziato a parlare inglese quando ho fatto ho finito l’università a Torino poi sono andato ho fatto il dottorato in Inghilterra”
	ES	“A ver mi formación lingüística bueno mi idioma de base es el gallego y español y después teníamos yo aprendía inglés pero no no había otro idioma en el colegio solo uno”
	GR	“no hice más clases en inglés pero como en el doctorado siempre estás con ingleses entonces hablas siempre con ingleses y mi profesor mi director de tesis era inglés siempre me corregía y (¿) las correcciones y aprendes a escribir mejor”

(7)	PT 1	“Claro claro [tive problemas] principalmente no início principalmente no início agora já estamos mais habituados já vamos repetindo já habituámos à forma de escrita que é uma forma de escrita diferente da pronto dos livros dos livros normais não é? É é é uma escrita mais científica então agora já é mais fácil mas mesmo assim ainda tenho dificuldades claro não é a nossa língua nativa” “Porque na escrita acaba por por ser mais fácil depois nos congressos que a gente tem que apresentar em inglês” “é uma situação em que já estamos muito nervosos porque é uma plateia internacional com especialistas nós estamos nervosos e depois a parte da apresentação ainda treinamos não é temos essa fase em que treinamos quando chega a parte das perguntas temos que responder ao de improviso e às vezes com medo com tudo o vocabulário parece que não sai (ri-se)”
	PT 2	“Sim quando comecei a escrever inglês mais técnico quer dizer os termos técnicos vai-se aprendendo com a leitura não é? Porque depois escrever um artigo primeiro temos que ler muitos portanto vai-se aprendendo mas nunca tive assim dificuldades”
	PT 3	“pode sempre ser melhor não é? Não é como ser um <i>native speaker</i> (ri-se)”
	ES	“De ponerlo en práctica sí porque la verdad es que mi gramática comparada con alguna con otra gente que a lo mejor hablaba mejor en inglés pero mi gramática era

		<p>bueno el hablado nada (ri-se) porque no hablábamos y en español como traducimos todo en la televisión”</p> <p>“Es que se aprende porque o sea tú puedes saber inglés básico pero escribir un <i>paper</i> que son 28 páginas o 30 al principio es es como un empiezo es difícil es el idioma más en un idioma que no que no controles pero entonces al principio era una mierda pero pero se aprende de leer leer leer muchos <i>papers</i> e aprende-se y al finales son formas formas de escribir mas escribir literatura no sería capaz en inglés pero pero un <i>paper</i> es más fácil (¿) después de leer muchos <i>papers</i> ya coges el el estilo”</p>
	GR	<p>“Sí al principio hablar y escribir como persona tenía problemas en escribir en griego normalmente el escribir no es el mío o sea no tengo facilidades en escribir (...) y lo mismo me pasa redactar en inglés no soy muy bueno / pero sí al principio tenía problemas más problemas porque / también es verdad que traducciones literarias entre griego e inglés no funcionan entonces sí cuando estuve en Inglaterra al principio haciendo el master me costaba me costaba más en el trabajo pero poco a poco / que las frases que normalmente utilizas o las expresiones más fijas aprendes (¿) es un poco más mecánico hacer un trabajo y sí siempre me olvido cosas y siempre inglés es una lengua muy técnica muchas preposiciones y <i>frasal verbs</i> entonces estos siempre tienes que no estás seguro si es correcto y siempre tienes te olvidas pero”</p> <p>“y a ver no estudié mucho la gramática pero / hago bastantes errores de gramática pero mi vocabulario es muy amplio entonces / intento escapar / de los de la gramática difícil cambiando palabras y haciendo otras formando la frase diferente”</p>

(8)	PT 1	<p>“Não normalmente porque é assim esse colega com que colaboramos ele também tem muita experiencia já de escrita inglesa a esposa dele também é professora de inglês eu acho que sim muitas das coisas é ele que corrige e depois acaba por haver muito cunho pessoal alguém gosta mais de escrever assim outro gosta mais mas no fim sim há alturas eu já fiz também revisões por um inglês também por um australiano um senhor australiano que nós pagávamos o serviço e ele revia o inglês também já aconteceu mas depois tudo depende da disponibilidade de dinheiro que temos”</p> <p>“Eu às vezes mesmo quando submetemos um artigo os próprios revisores acham que o inglês não está bom podia ser melhorado então nestes casos como nós já fizemos o nosso melhor e eles ainda consideram que está mal enviamos para para alguém que possa melhorar”</p>
	ES	<p>“No no no nunca nunca pagué tenía la suerte de mi primer <i>paper</i> una colega que además estaba aquí pero que también era originaria de Vigo ella ya tenía más experiencia al escribir y aprendí mucho me corrigió tal el inglés y aprendí mucho mucho con ella y su marido era australiano y yo creo que él le echó un ojo al <i>paper</i> y después tenía otros otro <i>paper</i> que una otra profesora que estaba colaborando en ese <i>paper</i> tenía experiencia de escribir inglés pero sí ya estaba mejor y yo tenía antes un novio que escribía muy bien en inglés se le daba muy bien leía mucho entonces me ayudaba pero nunca pagué siempre encontré y ahora ya no ahora por ejemplo cuando me dicen el último <i>paper</i> nos nos una crítica de un revisor decía que que tenemos que revisar el inglés que el artigo no sé y la verdad es que estaba muy bien se leía muy bien lo había leído un colega holandés también y decía salió muy bien y con aquel comentario uno de mis coautores que es español pero que está viviendo en los Estados Unidos hace tiempo se se enfadó sí porque decía esto porque como todos los nombres eran nadie de los autores era [inglés]”</p>

(9)	PT 1	“Não é a dificuldade que acho que toda a gente tem pelo facto de estar a escrever numa língua que não é a sua que tem muita acaba chega a uma altura que parece que já é”
	PT 2	“na minha área eu nem escrevo nada em português mesmo quando são coisas que eu poderia escrever em português (...) sai sai logo em inglês nem nem penso e os artigos nunca escrevi nada em português tudo em inglês” “Não é na parte da escrita é que quer dizer é sai automaticamente já não não penso vou escrever uma coisa de trabalho escrevo em inglês já não não penso”
	IT	“non è soltanto come dire non si tratta soltanto di di parlare [in inglese] ma secondo me devi sì non avere proprio difficoltà dev’essere veramente come se fosse un po’ la tua madre lingua” “Però a livello lavorativo secondo me deve diventare la tua lingua deve perché se no non fai il lavoro”

(10)	PT 2	“eu lembro que tive tive muita dificuldade quando na minha tese de doutoramento que foi tudo em inglês porque era com artigos e então a tese era em inglês então tinha que fazer um resumo alargado em português portanto um resumo alargado ainda com com algumas páginas de resumo e eu o que fiz foi a minha tese era artigos peguei no resumo de cada artigo que estava em inglês e passei para português mais ou menos e deu-me imenso trabalho imenso porque era uma coisa que já estava em inglês e e estar a passar traduzir diretamente para português não não soava bem não não não ficava bem e lembro-me que isso deu-me muito trabalho acho que foi a parte pior da minha tese foi esse resumo alargado em português porque aquilo não porque já já está o inglês está tão interiorizado os termos a maneira de escrever as coisas depois estar a escrever em português foi deu trabalho deu trabalho”
	PT 3	“Sim [escreve diretamente em inglês] é mais fácil acaba por ser porque também como lemos quase tudo em inglês mesmo eu às vezes tenho mais dificuldades quando tenho que apresentar trabalhos científicos em português porque a maior parte dos termos são em inglês então traduzir aquilo nem sempre é fácil”
	IT	“Se dovessi parlare del mio lavoro anche in italiano avrei difficoltà”

(11)	PT 1	“agora atualmente a situação está um pouco diferente porque os alunos já têm aulas em inglês já estão mais vocacionados para o inglês quando eu tirei o curso eu não tive aulas em inglês”
	PT 2	“Não só eu acho que isto é uma conversa que nós temos muitas vezes sobretudo com os alunos quando eles não têm um bom inglês eu agora tive uma aluna de mestrado com um inglês horrível insistiu em escrever a tese de mestrado em inglês e ficou horrível horrível (ri-se) porque o inglês dela é mau e então quer dizer e é uma coisa que eu tento sempre dizer “se não sabem inglês, vão aprender” (...) é isso que se deve fazer porque o inglês é fundamental para quem faz investigação científica sobretudo na nossa área que é tudo em inglês (ri-se) (...) se querem fazer investigação científica como investigadores se querem publicar têm que saber inglês porque senão / quer dizer não dá como é que como é que eu escrevo um artigo não e isto acontece infelizmente temos artigos escritos por alunos em inglês que depois nós temos que praticamente reescrever o artigo todo por causa do inglês porque é um inglês horrível não se pode submeter um artigo com com um inglês assim e eu digo sempre “não

		sabem inglês, vão aprender” quer dizer há tantas escolas de inglês tantas maneiras de aprender inglês porque para mim é uma competência fundamental para quem faz investigação científica é saber escrever em inglês mas pois mas nem toda a gente consegue”
	PT 3	“tenho que orientar estudantes no laboratório e também ajudá-los quando têm por exemplo os relatórios das teses de mestrado ou assim que estão a escrever em inglês os que são estrangeiros mas por exemplo uns que são franceses não é? E depois eles a escrever inglês aquilo não é lá muito bom aí há coisas em que eu tenho que ajudar a corrigir o inglês ou dos portugueses também quando têm que entregar algum trabalho em inglês mas em regra poucas coisas são feitas em português não são muitas”
	IT	“Ci vuole tempo ma deve essere così perché immaginiamo che qualcuno viene qua per fare del lavoro e non se la cava con l’inglese chiunque sia dopo dieci minuti perdi tempo eh perdi pazienza perché vedi il lapsus? Perché ti sembra di perder tempo dici “no ragazzo mio impara l’inglese poi torni e ne riparliamo””
	ES	“pero pero yo creo que aún hay mucha gente que el inglés en España es una materia pendiente pero las nuevas generaciones sí es mucho tengo una sobrina de quince y nada que ver es otro mundo”

2) A gestão da terminologia

(12)	PT 1	“Já é mais fácil já é mais fácil epá já são muitos anos a trabalhar na mesma coisa os termos já surgem”
	PT 3	“ <i>E como é que faz, traduz ou diz diretamente em inglês os termos?</i> ” “Quando tenho que apresentar?” “ <i>Sim</i> ” “Depende tento ir ver quais são os mais adequados sim conforme à audiência também não é?” “ <i>Sim quando apresenta em português tenta dizer os termos em português?</i> ” “Tento (ri-se)” “ <i>E consegue no momento dizer ou tem que pensar antes?</i> ” “Depende se já for a falar sobre algum assunto que eu já falei em português se calhar já me vou lembrando mais ou menos das expressões senão pronto se tiver que dizer em inglês também digo”
	IT	“per esempio sono andato a vedere quale può essere un sinonimo. Hai visto? Prima avevo cercato la parola [su <i>wordreference</i>] e poi sono andato a vedere sì quali potevano essere alternativa ma normalmente il più delle volte la parola la scrivo direttamente in inglese”
	ES	“Primero intento busco en internet o pregunto intento encontrar si hay algún libro que de de enseñanza bueno de la universidad técnico donde pueda estar si no lo encuentro lo pongo en cursiva en inglés”

(13)	PT 1	“às vezes até é o contrário já não conseguimos arranjar um termo para português de uma coisa que usamos muito em inglês por isso sim isso agora já não” “ <i>Acontece também que quando falam em português utilizam um termo em inglês porque está consolidado em inglês</i> ” “Sim sim sim (ri-se) toda a gente sabe o que é toda a gente sim” “ <i>O contrário não acontece?</i> ”
------	------	---

		<p>“Não (ri-se) não acho que não”</p> <p>“Sim ainda ontem ela estava a querer enviar um email para alguém e era <i>datalogger</i> como é que se diz <i>datalogger</i> em português? (ri-se) não sei é uma equipa que regista os dados porque não sabemos como é que se chama como é que se diz <i>datalogger</i> em português? Explica-me o que é o que faz então como ela é espanhola também estava-me a perguntar mas eu também não conheço o termo para <i>datalogger</i> já estamos habituados a estar a referir em inglês em qualquer contexto que surja a necessidade de falar de <i>datalogger</i> é sempre <i>datalogger</i> que pomos.”</p>
	PT 2	<p>“mesmo nós a falar português sobre o nosso trabalho há muitas palavras que dizemos em inglês porque (/) sei lá mas eu noto muito isso há muita coisa que estou a falar português mas depois utilizo palavras inglesas mesmo sem serem questões de trabalho por exemplo ouvi muito o meu <i>background</i> ou os <i>highlights</i> quer dizer pronto são coisas que o inglês já está tão presente que o português fica fica fica esquecido”</p> <p>“porque torna-se mais fácil porque há termos em português termos técnicos que em português soa mal nem sei como é que se diz quer dizer não depois o português é mais complicado para dizermos o mesmo temos que escrever mais o inglês e por isso é mais fácil (ri-se) então”</p> <p>“é mais fácil estarem em inglês do que estar a escrever as coisas em português a usar termos que nem sei como é que se traduzem ou que em português ficam estranhos”</p>
	IT	<p>“Guarda, questa per esempio è la lista dei così più o meno degli acronimi che uso in questa documentazione e per esempio <i>visible infrared radiometer suite</i> eh non ci provi neanche (ri-se) non ti viene sì tante cose son proprio è chiaro che son sugli aspetti più scientifici l’inglese si è sostituito”</p> <p>“la terminologia si è affinata ma sì i termini tecnici alla fine per esempio l’area in cui lavoro è <i>remote sensing</i> sì è chiaro che in italiano lo traduci telerilevamento o in portoghese <i>detecção remota</i> eh però telerilevamento uno non so perché io lavoro sulla parte sull’oceano però se penso al telerilevamento mi viene in mente non mi viene in mente i satelliti con cui lavoro mi viene in mente qualcosa non so un monitoraggio dei campi non so come dire non questo non so facciamo del lavoro ecco per esempio questo trasferimento radioattivo e beh ok appunto perché a forza di dirlo quello che ti dicevo questo progetto alla fine sì soprattutto si crea ecco questo sicuramente si crea un secondo vocabolario che per i termini tecnici è migliore nella lingua di lavoro che nella lingua madre”</p>
	ES	<p>“Y tuviste problemas de términos de traducir algunas palabras? No sé”</p> <p>“Palabras sí de inglés a español”</p> <p>“¿Al revés?”</p> <p>“Sí sí porque hay términos que solo existen en inglés no hay la palabra en español”</p>

3) A relação com a língua portuguesa para os investigadores estrangeiros

(14)	IT	<p>“a volte loro hanno l’abitudine di scrivere le mail in portoghese”</p> <p>“per esempio i <i>meeting</i> della commissione coordinatori a volte vengono fatti anche in portoghese io però quando parlo io dico “guarda scusate parlo in inglese perché sono non sono” e sì non ho il dubbio che magari alcune cose possa sì di non esprimermi bene e di sbagliare magari a dire qualcosa”</p>
	ES	<p>“Todo sí lo único que tuve que hacer en portugués bueno a lo mejor hay alguna cosa que encuentro en portugués porque es bibliografía así más gris tuve que hacer algún <i>relatório</i> en portugués cuando estaba en Lisboa pareceres como eso sí pareceres como</p>

		<p>era un trabajaba para estaba en el instituto geológico portugués entonces de vez en cuando venía algún informe que teníamos que revisar no era mi función pero cuando me lo pedían pues y lo revisaba”</p> <p>“ahora por ejemplo en este momento cuando vine para aquí trabajaba en un proyecto europeo y tenía que hacer entrevistas aquí en la Ria Formosa pescadores y tal / hice las entrevistas lo grabé también todo en portugués me entendieron entendí todo y tuve que traducir todo a inglés”</p>
	GR	“incluso en las reuniones todas son en inglés”

(15)	IT	<p>“sul lavoro io per esempio il portoghese sì leggerlo quello che trovo che se per l’inglese non ci son problemi devo fare uno sforzo in più col portoghese non tanto per parlarlo ma per leggerlo e assolutamente per scriverlo non ci provo nemmeno questo a volte crea un pochino di ma diciamo una parola grossa un po’ di frustrazione perché magari tu vuoi arrivare alla fine del contenuto del testo devi star lì a tribulare per capire le parole”</p> <p>“adesso dovrei leggere un documento di 140 pagine in portoghese come faccio? Non ci riesco”</p> <p>“se appunto se non son troppo lunghe [le mail in portoghese] riesco anche a fare non è tanto che uno lo sforzo non lo fa come dire non lo vuole fare ma si crea un po’ appunto con tutte le altre cose che uno ha da fare adesso non passo mezz’ora a capire per cui diventa questione un po’ di sì un po’ di frustrazione ma a livello comunicativo è importante sì anche per non creare ambiguità uno dice una cosa l’altro ne capisce un’altra quello sì per cui sempre sì in inglese”</p>
	ES	<p>“¿Como lo llevo [el portugués]? (ri-se) Es muy cerca de de gallego entonces yo realmente no hablo bien en portugués es es como demasiado parecido pero / entonces hago una especie de invento mi idioma como un remix que me entienden todo el mundo”</p> <p>“entonces la primera vez que escribí uno luego le pedí a mi compañero que me revisara el portugués y no entendía nada (ri-se) porque sí ahora más o menos puedo escribir un poquito mejor porque leo literatura hice el esfuerzo de leer literatura en portugués pero pero pensaba que era más parecido al gallego y al escribir”</p>
	GR	“si quiero escribir algo corto un email lo escribo en español en Google Translator lo copio pero normalmente no es una frase muy si quiero escribir algo más difícil lo escribo en inglés o pido a alguien que me lo lo”

(16)	IT	<p>“però d’altra parte ecco nel mio caso io sono stato in Inghilterra e nei ?? anglossasoni e in Portogallo d’altra parte non puoi impararle tutte cioè non avrebbe nessun senso sì sarebbe d’aiuto se diciamo documenti più o meno ufficiali venissero divulgati in inglese”</p>
	ES	<p>“los portugueses están muy acostumbrados al español al principio no me entendían bien porque el gallego es diferente del portugués e del español entonces era como para ellos era ¿qué es eso? No no sabían meterlo pero talvez es fácil hacer hacerte entender no me esfuerzo con el acento porque no me gusta mucho es muy el portugués de Portugal es ese como un poco seco entonces pues”</p> <p>“y claro como no tienes necesidad porque me entiendo entiendo todo me entienden y sabes cuándo es una persona diferente que le cuesta hago un poco más de esfuerzo pero no tengo ningún y como no tengo que escribir”</p>

	GR	<p>“La verdad es que mi nivel de portugués es muy malo o muy bajo porque nunca sentí la necesidad de aprender portugués porque todos los compañeros incluso los estudiantes hablan inglés también es verdad que tengo más (¿) en el grupo que son pos-doctorales entonces el nivel de inglés es es mucho más alto también colaboro mucho con compañeros Susana Costa que también es española entonces hablamos en español todo el trabajo sigue siendo en inglés entonces con con mi con los responsables del proyecto hablábamos en inglés”</p> <p>“también es verdad que en cualquier sitio social a ver si la gente habla en portugués más o menos entiendo depende del acento (ri-se) (¿) que la gente hace el esfuerzo una vez que saben que que no eres portugués o hablarte en español o hablarte en inglés entonces hacen muy rápido el cambio entonces es difícil tener la (¿) de hablar portugués”</p> <p>“No no no sí el portugués como se habla no me parece una un sonido muy fácil // me interesa mucho aprender las palabras ahora la gramática y todo eso o escribirlo me interesa mucho aprender palabras para usar pero estudiar gramática y eso la verdad es que me da poco (¿) la mayoría puedo decir porque / es un sonido desagradable el brasileño es más más normal pero también para mi hablando español no tengo la necesidad de de aprender incluso que (¿) al revés si había venido aquí sin hablar español es iba a ser más más urgente aprender aprender portugués y iba a hacer el esfuerzo a aprender a aprender y si después iba a España totalmente al revés me iba a ser un poco más (¿) aprender otra vez español hablando portugués y la gente te podía te podía entender y tú puedes comunicar entonces es así pero no sé”</p>
--	----	--

(17)	ES	<p>“En gallego no no consigo leer en gallego”</p> <p>“¿No por qué?”</p> <p>“Porque me da la risa me parece como portugués pero no bien”</p> <p>“¿En serio sí?”</p> <p>“Sí antes leía en gallego pero de hecho tengo muchos libros en gallego pero ahora no puedo (¿) español”</p> <p>“¿Es solo oral cuando hablas con tus familiares?”</p> <p>“Sí sí oral sí pero leer no puedo es como ¿pero esto que es? ¿Están de broma? De hecho es muy raro pero no puedo”</p>
------	----	---

4) A relação entre a investigação e outras línguas

(18)	PT 1	<p>“eu tenho eu também falo francês porque também tinha familiares em França então quando era pequenina ia passar lá férias ainda tenho uma tia e uma prima que estão lá em França então falo francês aprendi nessa altura e francês também tenho pelo menos no falado também tenho bastante facilidade em falar francês sim”</p> <p>“Também com os espanhóis também tenho algumas facilidades se bem que eu só falo aquele portuñol mas também desde que eu comecei (...) desde essa altura que sempre tive colegas espanhóis então sempre eles falam espanhol nós respondíamos em português mas tenho bastante facilidade em compreender o que é que eles dizem depois para falar é que acho mais complicado (ri-se) parece que estou sempre a inventar palavras”</p>
	PT 2	<p>“estudei francês na escola três anos espanhol nós aqui todos percebemos (ri-se) é muito parecido também estudei italiano fiz dois cursos de italiano já há muito tempo e falava falava porque o italiano também é muito parecido com o português e é fácil</p>

		<p>a gramática achei fácil e na altura falava e percebia até fui a Roma e falei mas depois deixamos de falar / eu perceber ainda percebo mas se deixamos de falar e então perde-se e também estudei russo para aí uns dois anos andei a aprender russo”</p> <p>“O alemão não o alemão por acaso não mas assim falar como falo inglês não só só o inglês”</p>
	PT3	<p>“Quando fiz a licenciatura estive sete meses a fazer o estágio em França / e fui aí que eu aprendi a falar francês”</p> <p>“Nós cá em Portugal temos na no secundário a partir do / já não me lembro se é logo a partir do quinto ano e começamos a aprender o inglês e o francês e depois é do quinto ao acho que tive francês do quinto ao nono portanto / ainda foram 5 anos de francês e 7 de inglês então pronto o inglês já o usava como nós cá em Portugal não temos nada traduzido ou poucas coisas traduzidas na televisão isso ajuda já a perceber o inglês mas quando eu fui para França não / apesar de falar inglês para um francês é muito complicado falar inglês então em muitas situações era dava muito jeito falar francês e depois a língua não é assim tão diferente do português espanhol italiano francês é perceber o sotaque (ri-se) de cada um e depois”</p> <p>“E ali na França também teve um curso de francês ou não?”</p> <p>“Não não como não estava quase nenhum estava um português que trabalhava lá que eu conhecia mas mais ou menos eu tive que me desenrascar porque pronto o primeiro mês uma pessoa começa a perceber a língua não é? Depois a partir daí já se começa a tentar falar então a minha estratégia era usar mais ou menos às palavras em português juntava-lhes um sotaque no final em francês algumas funcionavam e outras não mas em muitas sim (ri-se)”</p>
	GR	<p>“pero era muy importante para mí aprender español porque cualquiera otra cosa que quieres hacer en el universidad tienes que hablar un poco de español por ejemplo para esa campaña los estudiantes tenían un nivel de inglés que normalmente era no era muy comfortable para trabajar entonces yo tenía que aprender y también relaciones personales entonces mi novia mujer es española entonces hablaban y otra cosa a mí me gustó mucho España y quería vivir”</p> <p>“Justo antes de empezar cuando yo tenía cualquier día de trabajo en el verano hice un curso de español en Cervantes que era tres semanas intenso pero era todo el A1 el primer año pero era en tres semanas intenso y después por inmersión (ri-se) viviendo en España y viendo mucha tele y en aquella época sigue siempre pero ahora tienes la opción de ver la versión original con la tele digital tienes la opción de ver la la versión original o la traducida aquella época no había entonces (¿) viendo mucha tele y todos los contactos sociales eran eran en español con mi novia hablamos inglés porque yo no tenía ni nivel para hacer las cosas de día a día eso era los primeros dos años ya hablamos en español”</p>

(19)	PT 1	<p>“O francês eu noto mais por exemplo em congressos onde há um congresso em França ou um congresso onde haja muitos franceses é muito mais fácil falar com essas pessoas em francês do que em inglês então acaba por haver mais proximidade com grupos franceses se falar na língua deles”</p>
	PT 3	<p>“Se for preciso sim mas não não não é o mais comum não há assim muitos artigos / um ou outro em francês mas em espanhol porque às vezes ah também já li também já tive que ler a parte de legislação em espanhol mas dá para perceber isso eu consigo</p>

		compreender sim mas facilmente assim uma palavra mais importante pesquisamos no Google mais ou menos encontramos”
	GR	<p>“más que puedo leer en español lo que puedo decir es si buscas algo en internet no una producción científica pero una diapositiva o una información sobre una zona sí en esos casos puedo leer algo en si algo lo encuentro en español lo leo y me ayuda pero como producción científica científica como artículos es más en inglés”</p> <p>“las cosas que normalmente reviso cosas en español pero el trabajo de unos alumnos pero lo reviso en español y hago correcciones en español pero yo como primero autor no no escribo en español no sé porque”</p> <p>“Cuando hago conferencias en España escribo intento hacer las diapositivas en español y hablar español si hablo inglés hago las diapositivas en inglés pero hacerlo cruzado me (¿) y cambio idioma (ri-se)”</p> <p>“No no no no se si te no sé es algo personal a lo mejor que muchas veces cambiando rápido de idioma puedo cambiar rápido de idioma entre inglés y español pero cuando voy a Grecia con tres idiomas me confundo entonces por ejemplo porque voy con mi novia que no habla habla inglés pero no habla griego y entonces mi hermana habla muy bien inglés y ellas hablan entre ellas en inglés pero mi madre habla solo griego entonces cuando estoy con las tres estoy bloqueado y los tres idiomas me confunden con dos idiomas estoy bien pero sí es verdad que en en como se llama? Hablando en la vida personal en el trabajo más para asegurarme que no me voy a confundir prefiero si hablo en inglés hago las diapositivas en inglés o si hablo en español hago las diapositivas en español”</p>

5) As línguas utilizadas para a divulgação da investigação

(20)	PT 2	<p>“É ecologia ecologia marinha mas sim tem a ver com assuntos que interessam às pessoas por exemplo naquela altura em que não há que a apanha de bivalves aqui na Ria Formosa de amêijoas e berbigões está interdita eu estudo estudo essa parte quando isso acontece é porque há contaminação por algas por microalgas tóxicas e então eu trabalho com essa parte das algas mas depois são coisas tão (/) difíceis de explicar (ri-se) assim para um público que nós não não costumamos devíamos devíamos mas mas”</p> <p>“Pois se fizéssemos tinha que ser em português pois sim mas não”</p>
	PT3	“quando é uma apresentação aqui mais para público em geral é que é em português”
	IT	<p>“Ma infatti lì l’unico modo per ci pensavo anche eh perché l’unico modo non è ancora una cosa che posso fare io io devo assolutamente infatti ora ho una collaborazione molto stretta con persone dell’università di Lisbona che lavorano più nell’area di telerilevamento che fanno quella parte lì perché se io mi metto a spiegare anche in inglese a livello poi dopo quando si tratta di coinvolgere gruppi diversi che non conosco bene il tuo lavoro la comunicazione dev’essere nella lingua madre perché quando hai un collaboratore che conosce esattamente quello che stai facendo come con (nome do colaborador) tutto bene ma se devo spiegare all’istituto portoghese mare e atmosfera una persona che non ho mai una persona con cui non ho mai parlato l’importanza di queste cose dev’essere fatta in portoghese da un portoghese perché se no ti perdi / nasce quella questione che dicevamo prima se non si crea quella familiarità che permette di perché poi alla fine la collaborazione non è soltanto è anche una questione di pelle non è soltanto l’aspetto tecnico non so se sei sei d’accordo o”</p>

	ES	<p>“¿Y hacen también divulgación local aquí la hacen también?”</p> <p>“Con niños”</p> <p>“¿Con niños? Ah vale ¿eso es en portugués?”</p> <p>“Sí (ri-se) (¿) porque siempre se quedan así al principio que no (¿) sí pero sí con niños y / pequeñitos y básicamente sí porque más cosas”</p> <p>“¿En las escuelas?”</p> <p>“En las escuelas he hecho una vez porque era el Ciência Viva organizaba o sea podías plantear un tópico y Ciência Viva lo mandaba a las escuelas y las escuelas pedían yo quiero yo quiero entonces una colega portuguesa y yo fuimos cogemos el coche fuimos a distintos al norte desde Lisboa fuimos al norte cerca de Porto yo vine también aquí a Faro entonces ahí dabas una charla en los colegios y era lo máximo que tendrían 12 años entre 12 y 9 años”</p>
	GR	<p>“Divulgación intento hacerlo pero en portugués no lo hago porque siempre (¿) a gente que está en el idioma del del país en España hago un poco más de divulgación y estaba (¿) en / en en un proyecto de divulgación que estaba orientado a alumnos de secundario de bachillerato entonces y era un poco de / era un poco más que clases habían montado un tipo de juego con distintas estaciones porque la gente tienen que correr y y le explicamos que tenían que hacer y tenían que dar (¿) unas cosas entonces sí en esta cosa ha hecho un poco de divulgación y un poco de un poco de producción científica y teníamos siempre que pasarla al noticiario a periódicos locales en español en España sí lo he hecho”</p> <p>“Aquí normalmente lo hace mi jefe y Susana lo hacía y un poco yo hice una que era un poco de presentar mi trabajo en dos slides en un minuto y lo hice pero hablé en hablé en español que era lo más lo más cerca que podía hacer sí sí y eso sí pero es más limitado / sí y hago más en español”</p>

6) As línguas utilizadas no ensino

(21)	PT 2	<p>“E dá aulas também?”</p> <p>“Às vezes”</p> <p>“E em que língua?”</p> <p>“Já dei em inglês e em português”</p> <p>“Em inglês e português”</p> <p>“As últimas que dei foi em inglês”</p> <p>“E quando dá em português acontece que por exemplo tem o PowerPoint em inglês e está a falar em português ao mesmo tempo?”</p> <p>“Depende dos alunos depende eu por mim o que eu gosto de fazer quando tenho PowerPoints é tudo em inglês nos PowerPoints mesmo que fale em português é mais fácil ter os PowerPoints em inglês (ri-se)”</p> <p>“Porque já os preparou?”</p> <p>“Sim e porque são coisas técnicas é mais fácil estarem em inglês do que estar a escrever as coisas em português a usar termos que nem sei como é que se traduzem ou que em português ficam estranhos ficam mas as últimas aulas que dei foi ao mestrado foi tudo em inglês por isso os PowerPoints eram em inglês falei em inglês”</p>
	ES	<p>“Organizamos como <i>summer school</i> internacional y ahí sí pero regularmente no”</p>

	GR	<p>“muchas veces voy a España y sigo teniendo contactos con la universidad por si (¿) clases (¿) español en cuanto voy a Cádiz muchas veces me llaman para das unas clases o algo así como unidad”</p> <p>“con (nome da colega espanhola) también (nome da colega espanhola) ahora hace unos cursos de verano y en esos cursos doy clase pero es en inglés sí que doy unas clases unas presentaciones en inglés / en portugués no no lo hago y si lo doy voy a darlo en inglés no lo puedo no tengo nivel de portugués mi nivel de portugués es más para hablar en la calle o arreglar una cosa con compañeros algo así”</p> <p>“en el trabajo más para asegurarme que no me voy a confundir prefiero si hablo en inglés hago las diapositivas en inglés o si hablo en español hago las diapositivas en español también es verdad que muchas de mis diapositivas son muy confusas(¿) porque reutilizo cosas entonces / quiero que los alumnos se es importantes la intento traducir pero bueno por ejemplo usando alguna foto de internet una imagen que ya está en inglés no la voy a rehacer y traducirla toda en inglés pero el texto”</p>
--	----	---

7) A comunicação entre colegas

(22)	PT 1	<p>“sempre tive colegas espanhóis então sempre eles falam espanhol nós respondíamos em português mas tenho bastante facilidade em compreender o que é que eles dizem depois para falar é que acho mais complicado (ri-se) parece que estou sempre a inventar palavras”</p> <p><i>“Sim? Mas portanto conseguem perceber? Vocês falam em português eles em espanhol?”</i></p> <p>“Sim sim depois com uma palavra ou outra com que possa ter mais dificuldades mas compreendemo-nos perfeitamente sim”</p> <p>“Sim do CIMA vá as reuniões sim depois nós no dia a dia depende da pessoas com quem falamos mas muitas vezes à hora de almoço estamos a falar em inglês porque está lá uma pessoa que também acontece”</p>
	PT 2	<p>“é tudo portugueses ou espanhóis ou os estrangeiros que há temos um italiano um francês eles falam português então não tenho muitas oportunidades aqui no dia a dia de falar (inglês)”</p> <p>“Sim até porque não há / não há estrangeiros que não percebam português portanto nós falamos português também queremos que eles aprendam português (ri-se) então falamos português”</p> <p>“Não é uma coisa que é todos os dias isso não depois falamos mais por exemplo quando vamos a congressos no estrangeiro mas aqui assim no dia a dia é pena mas não falamos muito é só escrever (ri-se)”</p>
	PT 3	<p>“Então por acaso no nosso laboratório temos sempre cada um a sua nacionalidade neste momento temos uma meio alemã e italiana / uma irlandesa uma cabo-verdiana uma portuguesa uma brasileira um português com descendência inglesa no ano passado tivemos francês e espanhol também e também já passaram austríacos lá americanos (ri-se) isto nos últimos dois anos então a maior parte das vezes nós falamos mesmo em inglês no gabinete é o mais comum estarmos a falar inglês inclusive é essa rapariga é uma meio alemã e meio italiana ela está muito contente por estar cá porque está a treinar o inglês é estudante de Erasmus acabou a licenciatura então está muito contente porque não está muito interessada em aprender o português mas está contente porque está a conseguir desenvolver melhor inglês (ri-se)”</p>

	IT	<p>“Ehm per quanto riguarda sì la comunicazione tra colleghi adesso questo non riguarda in questo momento il CIMA ma prima lavoravo all’Università Nova di Lisbona e ho diviso l’ufficio per 6 anni con un giapponese e siamo anche diventati molto amici ho conosciuto la sua famiglia e di nuovo la comunicazione è di nuovo in inglese / è altrettanto vero però che quando passa un po’ più di tempo quando inizi poi a parlare sì in questo caso il portoghese con una certa scioltezza però ti viene anche normale”</p> <p>“No ma guarda nel corridoio io sono italiano il ragazzo che è qua che c’è a volte è bielorusso (...) Ruan è francese il ragazzo con lui è greco non siamo la maggioranza / Susanna è spagnola comunque sì io a pranzo ero con a tavola era seduta una una ragazza che viene dal Brasile non siamo la maggioranza questo no però”</p>
	GR	<p>“Con los colegas hablo portuñol con Susana hablo español y muchas veces de cosas de mucho de trabajo porque trabajamos en el mismo proyecto hablamos inglés entonces si nos reunimos con mi jefe Susana y yo hablamos en inglés los tres”</p> <p><i>“El jefe es portugués?”</i></p> <p>“Es portugués sí pero habla habla muy bien español pero intentamos evitar sí podíamos hacerlo en español pero / yo / no me parece correcto hablar español incluso es más fácil porque al final todo lo que vamos a hacer va a ser en inglés entonces / yo porque hablo mejor hablo inglés que español y como al final todo soy igual confortable y el también y Susana por supuesto Susana por ejemplo con él habla en portugués pues Susana es gallega entonces el gallego es algo en el medio y pero ella intenta hablar portugués no gallego”</p> <p><i>“Ella habla portugués con él tú hablas inglés con él”</i></p> <p>“Sí a tú a tú en la misma reunión hablamos inglés los tres y por ejemplo con unos técnicos de laboratorio / o con gente que queremos hacer / hablar de arreglar una cosa de laboratorio de un trabajo que tenemos que hacer algo rápido lo hacemos en yo hablo de portuñol que no hablo portugués pero intento utilizar unas palabras aquí en portugués y más o menos está bien con algunas personas es más fácil que con otras”</p>

(23)	PT 1	<p>“Inglês também por exemplo muitas reuniões que nós às vezes temos são em inglês porque há três ou quatro pessoas temos colegas gregos colegas franceses então italianos que se sentem mais à vontade em falar inglês e mesmo na parte da compreensão porque depois cada pessoa fala de maneira diferente umas comem as palavras outras é mais fácil eles compreender por isso a maior parte das vezes as reuniões até são são em inglês”</p>
	PT 2	<p>“Nas reuniões as vezes é em inglês sim isso sim mas // mas é raro a última reunião que eu fui que falámos inglês já foi há uns meses”</p>
	PT 3	<p>“Quando depende quando quando nessa reunião está alguém que não consegue perceber o português falamos em inglês mais ou menos é essa a regra”</p>
	IT	<p>“Ma a livello comunicativo è importante sì anche per non creare ambiguità uno dice una cosa l’altro ne capisce un’altra / quello sì per cui sempre sì in inglese anche se per esempio i <i>meeting</i> della commissione coordinatori a volte vengono fatti anche in portoghese / io però quando parlo io dico guarda scusate parlo in inglese perché sono non sono eh sì non ho il dubbio che magari alcune cose possa sì di non esprimermi bene e di sbagliare magari a dire qualcosa”</p>

(24)	IT	“Sì sì sì no anche per non fare perché a volte loro hanno l’abitudine di scrivere le mail in portoghese se appunto se non son troppo lunghe riesco anche a fare non è tanto che uno lo sforzo non lo fa come dire non lo vuole fare ma si crea un po’ appunto con tutte le altre cose che uno ha da fare adesso non passo mezz’ora a capire per cui diventa questione un po’ di sì un po’ di frustrazione”
	ES	“Aquí internamente la universidad (la comunicación) es con portugués” “Ah ok” “Pero me entienden a ver cada vez escribo mejor y son cosas cortitas y cuando sea algo más formal lo que quiero que se entienda bien pido a alguien que me lo revise pero ha estado mejor y de hecho con la administración todo bien no he tenido nunca ningún mal entendido el resto // hay cosas claro externamente es todo en inglés”
	GR	“si quiero escribir algo corto un email lo escribo en español en Google Translator lo copio pero normalmente no es una frase muy si quiero escribir algo más difícil lo escribo en inglés o pido a alguien que me lo lo”

8) A relação entre investigação e mobilidade

(25)	PT 1	“Não só assim períodos curtos uma semana duas semanas mas não mais do que isso”
	PT 2	“Sim períodos curtos sim” “Espanha / na Alemanha / na Alemanha foi onde fui mais vezes porque um dos meus orientadores do doutoramento era de lá da Alemanha // República Checa // não me lembro assim de mais” “Uma semana duas semanas no máximo sim”
	PT 3	“Então eu fiz a licenciatura e o mestrado foram aqui na Ualg depois fui para Inglaterra para Southampton fiz o doutoramento depois fiquei mais dois anos num pós-doc” “Quando fiz a licenciatura estive sete meses a fazer o estágio em França”
	IT	“Stati Uniti e poi Portogallo” “ho finito l’università a Torino poi sono andato ho fatto il dottorato in Inghilterra”
	ES	“Durante mi tesis vine aquí un mes porque no tenía ni beca o sea no tenía posibilidades de salir no tenía extra-dinero para poder mover después con el pos-doc ahí tenía una beca al principio luego un contrato para irme fuera que pagaban en España para irte fuera dos años y me fui a Estados Unidos” “Dos años y después no había aquí pero fui directamente a Lisboa” “En Portugal / ui pues 9 años 5 en Lisboa e aquí me vine en 2014 7 7”
	GR	“Sí yo estudié mi <i>bachelor</i> el primer nivel estudié en Grecia a Quintales después me fui a Inglaterra y hice un master y un doctorado en Oceanografía y después en España trabajó trabajé solo como posdoctoral y después me vine aquí” “¿Cuántos años te quedaste en España?” “2009 / 2009 hasta 2013” “¿Cuatro?” “Sí 2009 2010 11 12 13 5 porque era al final de 2008 eran años enteros y 2014 vine aquí pero yo sigo viendo para quince días cada dos fines de semanas o muchas veces voy a España y sigo teniendo contactos con la universidad” “En Inglaterra viví cinco // cinco cinco seis años no seguidos cuatro cinco años seguidos que era mi doctorado y después uno uno y medio en que estaba estaba allí para el máster y volví en Grecia un”

		“Yo estoy aquí desde 2014”
(26)	PT 1	<p>“desde essa altura que que olhe há 18 anos vá praticamente comecei a ter colegas espanhóis e alguns deles continuo a fazer investigação com eles eles entretanto voltaram para Espanha mas continuamos a fazer investigação em conjunto em parceria”</p> <p>“É mais com estrangeiros”</p> <p>“<i>Sim aqui no CIMA também?</i>”</p> <p>“Sim aqui tenho o meu orientador mais com que publico que vai sempre como coautor mas a maior parte depois dos coautores tenho um alemão que também foi meu orientador de doutoramento e continuamos a colaborar mesmo que ele também ainda vai acabar a quinze dias falamos sempre inglês com espanhóis agora também colaborei e então publicámos recentemente um artigo com austríaco um rapaz austríaco uma rapariga espanhola que está a fazer doutoramento lá na Áustria e pronto basicamente é sempre em inglês”</p> <p>“<i>E é portanto é aqui no CIMA principalmente com o seu orientador e depois com pessoas que</i>”</p> <p>“De fora”</p> <p>“<i>De fora que conheceu durante a sua</i>”</p> <p>“Sim o meu percurso de investigadora sim (ri-se)”</p> <p>“<i>Consolidou as bases para</i>”</p> <p>“Sim houve pessoas que sim estes austríacos até foi eles conheciam o meu trabalho eles estão a fazer trabalhos nesta zona contactaram se eu tinha dados e pronto daí surgiu uma colaboração”</p> <p>“por exemplo nós também temos já fizemos várias campanhas oceanográficas campanhas científicas em que nós vamos para um navio grande ficamos no mar uma semana duas semanas a colher material e aí também são sempre equipas multidisciplinares com alemães com espanhóis pronto e colhemos a informação toda depois cada um vai para o seu sítio analisa depois também às vezes fazemos outras uma semana para amostrar aquilo o material que colhemos nós também colhemos cores que são testemunhos de sedimento e depois amostramos e depois uns levam umas amostras outros levam outras e uns tratam uns dados outros tratam outros e depois tentamos juntar tudo e escrever artigos por exemplo ainda agora também numas campanhas que participei em 2015 também pessoal alemão e também dos Estados Unidos entretanto como uma das participantes estava a fazer a tese de mestrado precisava de orientador então fiquei a orientar também sou coorientadora de uma tese de mestrado nos Estados Unidos por isso também ela envia-me as coisas por email eu corrijo envio quando foi para a apresentação do plano de tese que ela ainda não defendeu deve estar lá a defender fizemos por Skype (ri-se) apresentou lá e eu assisti via Skype e pronto é mais ou menos assim que funciona porque também para ir lá”</p>
	PT 2	<p>“Sim depende dos trabalhos mas sim temos artigos só com pessoas do CIMA pessoas doutros centros da universidade pessoas estrangeiras depende dos projetos”</p> <p>“<i>E aqui no CIMA são portugueses são estrangeiros são</i>”</p> <p>“As pessoas com que eu trabalho no CIMA são são portugueses sim / sim no CIMA sim”</p>

		<p>“Tinha esse meu orientador alemão // foi sempre com quem colaborei mais mais que eu tenha coautorias temos com dois investigadores um é canadiano a outra é americana mas estão em Inglaterra / mais? / Com portugueses sim mas doutras universidade são portugueses assim mais nacionalidades já é assim de repente”</p> <p>“<i>Não não faz mal</i>”</p> <p>“Ah sim tínhamos uma espanhola // uma espanhola”</p>
	PT 3	<p>“A maior parte é sempre multinacional com franceses espanhóis italianos ingleses americanos porque a área em que eu trabalho é investigação no mar profundo então mesmo quando nós precisamos de missões ou fazer missões ou projetos para investigar o mar profundo como são tão caros mas para ir tem que ser normalmente projetos europeus então é isso”</p>
	IT	<p>“Guarda sì il discorso é un pochino quello che / che il contesto sì è per lo meno europeo sia a livello di collaborazioni poi progetti di ricerca finanziamenti”</p> <p>“In bene e in male io guarda è veramente queste sono le pubblicazioni che ho fatto sto mettendo giù la lista queste sono <i>peer review</i> manoscritte quindi su riviste scientifiche con revisioni e questo è un capitolo di un libro negli ultimi tre anni dal 2014 al 2016 con ok questo è con un [nome] il professore [nome] portoghese con questo giapponese con questo giapponese un indonesiano // questo è un lavoro condiviso con altre persone incluso un inglese due inglesi e alcune persone portoghesi questo effettivamente è condiviso con più portoghesi che altro ok questo con italiani e [nome] per cui si crea una situazione così si crea magari le collabora [nome] c'è ovunque gli altri vanno e vengono / si creano sì contesti contesti però ecco guardando questo mi fa anche pensare perché guardando le (?) che ho avuto io alla fine effettivamente”</p> <p>“<i>Ci sono portoghesi?</i>”</p> <p>“Eh sì”</p> <p>“<i>Nella metà più o meno? Metà degli articoli?</i>”</p> <p>“Sì però con un rapporto diverso non so perché son stati tutti più difficili questo te lo assicuro / si crea quello che dicevo prima comunque rimane sempre questo a livello comunicativo per il fatto che tu sei italiana io sono italiano quando qua dentro devi stare con gli altri è difficile questo livello di comunicazione”</p>
	ES	<p>“Inglaterra Holanda Estados Unidos // básicamente // a veces no colaboro pero nos pasamos <i>papers</i> o cuando mira que ha salido este de Israel también pero básicamente sí España / Inglaterra Irlanda(o Holanda?) e Estados Unidos principalmente”</p>
	GR	<p>“No aquí / el grupo de (¿) que trabajamos son casi diez o doce posdoctorales y estoy colaborando con la mayoría de la gente casi con todos”</p> <p>“Y pues en Inglaterra en España aquí en Grecia también tengo colaboraciones”</p> <p>“<i>En los lugares en que tuviste tu</i>”</p> <p>“En los lugares sí sí las menos que tengo puedo decir que son en Inglaterra porque el grupo en que estaba tan pequeño tengo amistades pero también puedo decir colaboraciones era por casualidad / el compañero de despacio aquí en Portugal era también compañero mío en Inglaterra entonces eso y / también en el grupo en que estaba tengo colaboraciones pero eran griegos pero son colaboraciones que ha establecido en en / bueno todas la colaboraciones que tengo en Grecia son (¿) de Inglaterra no son (¿) de Grecia / en en mi en sí en Grecia con profesores o todos no tengo ninguna colaboraciones solo porque en lo que hago ahora no había profesor</p>

		<p>donde estaba entonces los profesores que ahora trabajan en mi area son gente que ha estudiado con en Inglaterra con el director de tesis y han volvido porque había muchos griegos estudiando allí entonces todas mis colaboraciones son con esta gente”</p> <p>“Son / la mayoría son portugueses / la mayoría son portugueses y hay un chico hay Susana un chico francés Bertrand que también colabora y otro chico que es español / pero estudió en Brasil en portugués y los demás son portugueses pero siempre colaboramos en inglés(¿)”</p>
--	--	---

9) A relação entre investigação e inclusão

(27)	IT	<p>“Ogni volta si rinizia un pochino ti devi ambientare”</p> <p>“A livello di lavoro quello quello guarda questo quello fa piacere persino a me parlare di queste cose una cosa che ho notato e che è un po’ strana è che finisce sempre così che gli stranieri tendono a fare gruppo con gli stranieri e trovo questo un peccato perché se fai se fai così conoscenze se ti legghi e non è soltanto a livello di mangiare a pranzo ma a volte io l’unico articolo che ho condiviso è con questa ragazza francese ehm non è vero non è proprio vero ma le altre erano supervisioni diciamo ero sì diciamo non era spontaneo faceva parte del gioco ero ero tenuto a fare e questo è una cosa che a volte faccio fatica a a comprendere un po’ l’unico modo che ho per comprenderla se immagino me stesso prima prima di iniziare a viaggiare perché dai per scontate tante cose e lo straniero è effettivamente un qualcuno che // prendo un’altra prospettiva quando sono andato negli Stati Uniti è stato per me molto importante perché per la prima per la prima volta l’ho proprio realizzato no? Dire guarda che queste persone che non sono italiani a volte ne sanno molto più di te ma noi abbiamo un po’ questa tendenza no? A pensare che gli altri sì son bravi ma noi siamo più bravi poi magari non riescono a fare le cose (?) scusa ma non c’è questo profondo rispetto non so se sei d’accordo no? E e e parti un po’ con questo presupposto e e lì invece mi dicevo no questa persona guarda effettivamente tu pensavi di saperne di più ma ne sa più di te non per questioni legate al lavoro proprio questioni magari anche pratiche io immagino che sia un pochino questo che porta le persone che non hanno esperienze all’estero a pensare che gli altri magari sì magari hanno anche delle doti particolari però alla fin fine non non gli manca qualcosa”</p> <p>“E qui è lo stesso? Noti?”</p> <p>“Ovunque ovunque”</p> <p>“Ovunque dove sei stato?”</p> <p>“Ovunque”</p> <p>“La proprio la separazione tra locali e stranieri?”</p> <p>“Mm mm”</p> <p>“Però questo si riflette poi anche nella ricerca negli articoli?”</p> <p>“In bene e in male io guarda è è veramente queste sono le pubblicazioni che ho fatto sto mettendo giù la lista e queste sono <i>peer review</i> manoscritte quindi su riviste scientifiche con revisioni e questo è un capitolo di un libro negli ultimi tre anni dal 2014 al 2016 con ok questo è con un [nome] il professore [nome] portoghese con questo giapponese con questo giapponese un indonesiano questo è un lavoro condiviso con altre persone incluso un inglese due inglesi e alcune persone portoghesi questo effettivamente è condiviso con più portoghesi che altro</p>
------	----	--

	<p>ok questo con italiani e [nome] per cui si crea una situazione così si crea magari le collabora [nome] c'è ovunque gli altri vanno e vengono si creano si contesti contesti però ecco guardando questo mi fa anche pensare perché guardando le (?) che ho avuto io alla fine effettivamente”</p> <p><i>“Ci sono portoghesi?”</i></p> <p>“Eh sì”</p> <p><i>“Nella metà più o meno? Metà degli articoli?”</i></p> <p>“Sì però con un rapporto diverso non so perché son stati tutti più difficili questo te lo assicuro si crea quello che dicevo prima comunque rimane sempre questo a livello comunicativo per il fatto che tu sei italiana io sono italiano quando qua dentro devi stare con gli altri è difficile questo livello di comunicazione poi sei di Torino io son di Torino ma davvero? Dove? Via Pietro Giuria io al Valentino adesso spostato a Palazzo Nuovo”</p> <p><i>“Sì sì sì si crea un clima diverso”</i></p> <p>“Diventi sì è un po’ adesso esagero ma è un po’ come essere in famiglia o no? E soprattutto quando poi sei all’estero che la tua famiglia non c’è si crea spontaneamente questo questo (?) che è paradossale si crea di più con persone che sono anche loro stranieri piuttosto che con persone che sono perché loro ce l’han già”</p> <p><i>“Sì sì perché si condivide l’estraneità dal luogo”</i></p> <p>“Poi loro questo contesto non devono ricrearlo perché ce l’han già tante persone che son qua hanno fatto hanno preso la laurea qua hanno fatto il master qua hanno fatto il dottorato qua adesso hanno (?) il lavoro qua il loro mondo è è chiaro che non hanno bisogno di di ricreare no? Infatti sì se ci pensi è quasi paradossale e perché c’è quasi un piacere nel comunicare in italiano oppure è chiaro dai fa parte del gioco non so come dire quanto quanto in là si spinge l’analisi che stai facendo ma questo secondo me è anche un po’ un po’ un problema io per esempio quando sono andato negli Stati Uniti questo non l’ho visto loro parlano tutti quanti inglese ma non so se è tanto questione di di lingua c’è più il senso un senso comune credo l’Europa soffre un po’ per questo non so se che ne pensi?”</p> <p><i>“L’Europa soffre?”</i></p> <p>“E un pochino di questa mancanza cioè gli italiani sono italiani i francesi son francesi i portoghesi son portoghesi sarebbe non lo so immagino sarebbe anche a livello di lavoro scientifico più semplice ma l’Erasmus ha fatto dei grossi passi in avanti sicuramente io sono anche di una generazione sì ho imparato a parlare ho iniziato a parlare inglese quando ho fatto ho finito l’università a Torino poi sono andato ho fatto il dottorato in Inghilterra”</p> <p>“Sì no no son d’accordo son d’accordo e poi come tutte le cose c’è sempre l’altro lato della medaglia da una parte sì può creare sì non dico delle difficoltà ma diciamo così delle limitazioni a livello comunicativo perché la comunicazione non é soltanto dire una cosa e e e farsi capire è a volte anche condividere un metodo perché trovare una sintonia in ambito lavorativo ci mettiamo lì insieme facciamo qualcosa insieme è indiretta ma anche quello fa un pochino parte e quindi sì da una parte può creare diciamo o per lo meno apparentemente una limitazione dall’altra parte la differenza è anche sempre una ricchezza perché se son tutti uguali alla fine ne hai uno li hai tutti quindi metti insieme / però secondo me guarda a volte io infatti a un certo punto ho anche rinunciato ho detto vabbé io il mio lavoro lo faccio</p>
--	---

		comunque anche se non riuscirò mai a integrarmi perché sì se di fondo ci fosse un po' più di apertura però è culturale profondo questo”
	GR	<p>“Sí la verdad es que sí me sentí incluido // sí”</p> <p><i>“En todos los”</i></p> <p>“En todos los lugares que incluso se puede decir que / bueno en Inglaterra es verdad que es muy común en mi época (¿) que se hacían porque // no es como aquí es que todo los doctorandos entraban en septiembre yo tardé un poco en entrar entonces perdí esta inclusión pero poco a poco se están formando grupo de gente que está más o menos en el mismo nivel de doctorado los que están terminando normalmente trabajan gente que y es verdad que siempre estaban dos círculos era un centro muy grande y estaban dos grandes grupos el grupo de los ingleses y el grupo de los extranjeros no eran griegos eran todos los italianos franceses entonces era muy común esto había muy poco (¿) pero en término de trabajo sí que pensé que pero que pero es verdad es que he hecho poca vida social con ingleses y esto era más más pronunciado los primeros años ahí como iban pasando los años sí se mezclaba la cosa un poco más pero la mezcla era más más difícil y // y pero después en España y aquí creo que en nivel profesional siempre me sentí incluido siempre / me pedía la gente de colaborar en proyecto de colaborar / en el departamento y por eso sigo haciendo colaboraciones con ellos y en vía personal era más fácil en España porque también estaba con mi novia o / y aquí en nivel profesional me sentí yo porque el mejor sitio que me sentí incluido profesionalmente es aquí en en Portugal pero (¿) es posible porque he llegado como como (¿) cientist he llegado con más con más experiencia entonces era más fácil para mí y también es verdad que últimamente trabajo con modelos (¿) entonces es algo que / la gente que lo hace es fácil de colaborar y la gente que no lo hace quiere colaborar entonces la verdad es que en términos de colaboración me sentí muy muy incluido y en términos personales menos pero no es que no me sentí incluido pero como yo tenía mi vida personal que tenía que trabajar y viajar los fines de semana para ir a ver mi mujer y todo eso era más difícil de de hacer vida vida profesional entonces no puedo decir que es más después uno era pero en términos no sé tú quieres saber en términos de trabajo o en términos personales o los dos”</p> <p>“Bueno era más profesionales pero también lo personal influye en lo profesional por lo tanto”</p> <p>“Relaciones personales como en términos de (¿) sí / a mí me va a ser muy difícil trabajar con una persona que no no me llevo bien entonces sí hay mucho entendimiento / con la gente y sí que profesionalmente nos entendemos bien y colaboramos muy bien”</p>

Anexo XIII – Número de estudantes em mobilidade

Ano letivo 2015/2016

Country (home)	Ciencia Sin Fronteras (CSF)	Erasmus - Placement	Erasmus - Studies	Freemover	ISEP - Students	MOU - Studies	Mundus	SICUE	Study Abroad	Total general
Andorra						2				2
Argentina						5				5
Austria		1	2							3
Belarus			1				1			2
Belgium		1	2							3
Bolivia						2				2
Brazil	6			2		5				13
Bulgaria			1							1
Chile						5				5
China						2				2
Colombia						17				17
Croatia			1							1
Czech Republic		1	2							3
Denmark		1	1							2
Estonia			3							3
France		6	43				2			51
Georgia							3			3
Germany			29							29
Greece			2							2
Hungary			2							2
Ireland		1	5							6
Italy		3	108							111
Japan				1						1
Lithuania			2							2
Mexico			1	4		27			5	37
Moldova							1			1
Mongolia							1			1
Netherlands			3							3
Norway			2							2
Poland		3	33							36
Portugal		5	11							16
Romania		2	8							10
Slovakia			6							6
Slovenia			10							10
Spain								30		30
Sweden			8							8
Switzerland						2				2
Turkey		1	12							13
Ukraine							3			3
United Kingdom			5	1						6
United States					4	1				5
Total general	6	25	303	8	4	68	11	30	5	460

Ano letivo 2016/2017

Country (home)	Erasmus - Placement	Erasmus - Studies	ISEP - Students	MOU - Placement	MOU - Studies	Mundus	SICUE	Total general
Argentina					2			2
Armenia						2		2
Austria		1						1
Brazil					2			2
Cambodia						1		1
China					1			1
Colombia					9			9
Cyprus		1						1
Czech Republic	1	2						3
Finland		3						3
France	3	10						13
Georgia						4		4
Germany		14						14
India					3			3
Ireland		3						3
Italy		84						84
Mexico		1			15			16
Mongolia						1		1
Poland	3	21						24
Portugal		12						12
Romania		5						5
Slovakia		2						2
Spain							12	12
Sweden	1	3						4
Turkey	1	7			1			9
Ukraine						2		2
United Kingdom	1	3						4
United States			3	1	1			5
Viet Nam						2		2
Total general	10	172	3	1	34	12	12	244

Anexo XIV – Inscritos nos cursos de catalão e de espanhol

Cursos de catalão (2014/2015)

	Primer quadrimestre	Segon quadrimestre	Total per any
Català inicial (A1)	21	12	33
Programa Gràcies	23	48	71
Bàsic 1	66	57	123
Bàsic 2	7	22	29
Elemental 1	4	6	10
Elemental 2	4	6	10
Intermedi 1	2	1	3
Intermedi 2	4	3	7
Intermedi 3	2	0	2
Suficiència 1	0	0	0
Suficiència 2	0	0	0
Superior	0	0	0
Total	133	155	288

Cursos de catalão (2015/2016)

	Primer quadrimestre	Segon quadrimestre	Total per any
Català inicial (A1)	50	13	63
Programa Gràcies	17	22	39
Bàsic 1	57	42	99
Bàsic 2	5	14	19
Elemental 1	4	4	8
Elemental 2	0	8	8
Intermedi 1	3	0	3
Intermedi 2	0	1	1
Suficiència 1	0	0	0
Suficiència 2	0	0	0
Superior	0	0	0
Total	136	104	240

Cursos de espanhol (2014/2015)

	Primer quadrimestre	Segon quadrimestre	Total per any
ELE1	23	11	34
ELE2	18	16	34
ELE3	21	28	49
ELE4	24	12	36
Total	86	67	153

Cursos de espanhol (2015/2016)

	Primer quadrimestre	Segon quadrimestre	Total per any
ELE1	21	8	29
ELE2	6	11	17
ELE3	15	23	38
ELE4	12	18	30
Total	54	60	114

Anexo XV – Dados sobre o uso das línguas na investigação

Llengües de les tesis a la URV

Curs	Català	Espanyol	Anglès	Altres
2016-2017	14,6%	34,6%	50,4%	0,4%
2015-2016	14,1%	35,1%	50,4%	0,4%
2014-2015	13,1%	29,8%	54,5%	2,6%
2013-2014	14,3%	26,0%	57,5%	2,2%
2012-2013	17,0%	35,1%	46,7%	1,2%
2011-2012	14,0%	36,8%	47,8%	1,4%
2010-2011	18,6%	31,7%	47,6%	2,1%
2009-2010	15,7%	38,6%	44,9%	0,8%
2008-2009	26,4%	36,8%	36,6%	-
2007-2008	13,7%	43,9%	42,5%	-
2006-2007	23,3%	41,9%	32,5%	2,3%
2005-2006	13,0%	52,2%	34,8%	-
2004-2005	35,5%	46,8%	17,7%	-
2003-2004	31,1%	54,1%	14,8%	-
2002-2003	28,6%	57,1%	14,3%	-
2001-2002	33,3%	61,1%	5,5%	-
2000-2001	29,1%	65,5%	5,4%	-
1999-2000	34,7%	61,2%	4,1%	-
1998-1999	40,7%	59,3%	-	-
1997-1998	28,9%	60,5%	7,9%	2,6%
1996-1997	44,5%	55,5%	-	-
1995-1996	38,7%	58,1%	-	3,2%
1994-1995	43,5%	56,5%	-	-
1993-1994	33,3%	66,6%	-	-
1992-1993	37,5%	62,5%	-	-

Llengües de les publicacions en revistes

Curs	Català	Espanyol	Anglès	Altres
2016	3,5%	13,2%	82,5%	0,8%
2015	5,2%	16,7%	77,3%	0,8%
2014	3,7%	12,9%	83,0%	0,4%
2013	3,9%	10,6%	85,0%	0,5%
2012	4,5%	14,9%	80,1%	0,5%
2011	5,3%	18,4%	75,2%	1,1%
2010	8,9%	20,0	69,9%	1,1%
2009	8,9%	20,4%	69,2%	1,5%
2008	9,5%	22,4%	67,0%	1,1%
2007	7,5%	20,5%	71,2%	0,8%
2006	5,8%	14,2%	78%	2,0%

2005	6,3%	22,1%	71,5%	0,1%
2004	9,2%	25,2%	64,2%	1,4%
2003	10,9%	24,2%	63,7%	1,2%
2002	11,5%	24,4%	62,9%	1,2%
2001	11,8%	24,3%	59,6%	4,3%
1995	18,1%	30,5%	49,1%	2,3%

Llengües de les publicacions en llibres

	Català	Espanyol	Anglès	Altres
2016	19,3%	43,0%	35,0%	2,7%
2015	19,7%	47,6%	30,5%	2,2%
2014	18,6%	46,3%	28,9%	6,2%
2013	20,3%	45,5%	30,4%	3,7%
2012	23,7%	48,7%	25,0%	2,5%
2011	26,9%	48,9%	22,7%	1,4%
2010	27,2%	45,8%	24,4%	2,6%
2009	29,9%	42,0%	23,4%	4,6%
2008	33,5%	41,2%	23,0%	2,3%
2007	12,6%	57,3%	27,3%	2,8%
2006	30,0%	39,7%	27,0%	3,3%
2005	20,2%	49%	27,1%	3,7%
2004	33,6%	42,7%	21,8%	1,9%
2003	34,3%	38,4%	24,0%	3,3%
2002	29,9%	44,5%	21,7%	3,9%
2001	27,3%	38,1%	29,4%	5,2%
1995	37,3%	36,3%	20,8%	5,6%

Llengües de les publicacions en congressos

	Català	Espanyol	Anglès	Altres
2016	13,4%	35,5%	49,8%	1,4%
2015	8,0%	38,0%	52,5%	1,5%
2014	7,6%	33,1%	57,2%	2,1%
2013	10,9%	29,2%	58,7%	3,6%
2012	8,3%	35,9%	54,3%	1,5%
2011	8,8%	30,8%	59,5%	0,9%
2010	8,7%	33,8%	55,9%	1,6%
2009	9,8%	30,7%	58,1%	1,4%
2008	10,6%	30,5%	57,6%	1,3%
2007	9,9%	32,0%	55,9%	2,2%
2006	11,5%	32,8%	53,8%	1,9%
2005	7,9%	36,8%	54,1%	1,2%
2004	10,7%	35,1%	52,6%	1,6%
2003	10,8%	39,3%	47,3%	2,6%
2002	13,2%	35,5%	49,4%	1,9%
2001	13,1%	43,1%	40,0%	3,8%
1995	15,5%	50,7%	30,2%	3,6%

Anexo XVI – Questionário para os estudantes do terceiro estudo de caso (versão em espanhol)

Cuestionario para los estudiantes

Al completar este cuestionario, presto mi consentimiento libre y voluntariamente para ser un participante en el proyecto de investigación “La competencia multilingüe en la Educación Superior” realizado en 2016, en Portugal, Suiza y España. Comprendo que no voy a recibir un pago monetario por mi participación. Comprendo que el objetivo de esta investigación es estudiar el uso de la competencia multilingüe en la Educación Superior, y aquí en Tarragona, en particular, estudiar la acogida de los estudiantes internacionales en un contexto multilingüe. Comprendo que estoy proporcionando información sobre mis opiniones personales y prácticas lingüísticas, y que soy libre de suspender mi participación en cualquier momento. Comprendo que todas mis respuestas serán confidenciales, en el sentido en que mi nombre no aparecerá en los registros públicos o publicaciones, y que sólo el Dr. Manuel Célio Conceição y la Sra. Elisa Caruso tendrán acceso a estos datos. Los datos serán utilizados durante los próximos tres años a pesar de que se conservarán indefinidamente como registros. Además, soy consciente de que la información de todos los encuestados serán agrupados juntos para proporcionar información general acerca de las prácticas y percepciones lingüísticas. He sido informado que soy libre de hacer preguntas relativas al procedimiento de investigación. Comprendo que, si me gustaría recibir más información sobre esta investigación, puedo contactar a la Sra. Elisa Caruso a través del correo electrónico elisa.caruso@sapo.pt.

☐ Sí

☐ No

1. Universidad de origen:

2. Fecha de llegada a Tarragona:

3. Sexo:

☐ femenino

☐ masculino

☐ no especificado

4. Edad:

5. Nivel dos estudios en curso:

☐ Grado

☐ Máster

☐ Doctorado

6. Facultad y Curso en el que estas inscrito en la URV:

7. Por favor, rellena el cuadro con las lenguas que conoces. Puedes poner la misma lengua en más de una columna, si es necesario.

Lenguas 1: lenguas aprendidas en el mismo momento de tu adquisición del lenguaje (es decir, las	Lenguas extranjeras: lenguas aprendidas como lenguas extranjeras durante tu educación, en las que	Lenguas 2: lenguas aprendidas en contextos de inmersión en las que consideras que tienes	Conocimientos básicos: lenguas de las que tienes algunos conocimientos básicos,
---	---	--	---

lenguas que aprendiste cuando aprendiste a hablar).	consideras que tienes un nivel intermedio o avanzado.	un nivel intermedio o avanzado. (por ejemplo, estancia prolongada en otro estado o región; periodos de movilidad).	adquiridos durante estancias cortas o a través de cursos básicos o de otras maneras.

8. ¿Qué lenguas serán utilizadas en los cursos que has elegido para tu periodo de estudio en la URV?

- ☐ Inglés ☐ Otras lenguas
☐ Español ☐ No lo sé
☐ Catalán

9. ¿Al elegir los cursos que inseriste en tu Learning Agreement, has sido más influenciada/o por la materia o por la lengua de enseñanza? (1 = solo por la materia, 5 = solo por la lengua)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. ¿Cómo ves para tu aprendizaje la posibilidad de asistir a cursos en diferentes lenguas en la URV? (1 = como un problema, 5 = como una oportunidad/ventaja)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11. ¿Cómo consideras tu período de estudio en el extranjero para tu educación universitaria? (1 = irrelevante, 5 = muy relevante)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

12. ¿Piensas asistir a un curso de Catalán para estudiantes extranjeros?

- ☐ Sí ☐ No ¿En qué nivel? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

13. ¿Piensas asistir a un curso de Español para estudiantes extranjeros?

- ☐ Sí ☐ No ¿En qué nivel? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

14. ¿Desde tu llegada a Tarragona con qué lenguas has entrado en contacto en los siguientes contextos?

2. con otros estudiantes

3. con los profesores

4. en el International Centre

5. en la vida cotidiana fuera de la universidad

¡Muchas gracias por tu ayuda y que tengas una muy buena estancia en Tarragona!

Si estás disponible para hacer una entrevista o si estás interesado/a en conocer los resultados, por favor déjame aquí tu correo electrónico _____ o escíbame a elisa.caruso@sapo.pt.

Anexo XVII – Questionário para os estudantes do terceiro estudo de caso (versão em inglês)

Questionnaire for students

In completing this questionnaire, I freely and voluntarily consent to be a participant in the research project Multilingual Competence in Higher Education conducted in 2016, in Portugal, Switzerland and Spain. I understand I will not receive monetary payment for my participation.

I understand that the purpose of this research is to investigate the use of the multilingual competence in Higher Education, and here in Tarragona, in particular, to study how international students are welcomed in a multilingual context. I understand that I am providing information on my personal opinions and linguistic practices, and that I am free to discontinue my participation at any time.

I understand that all my responses will be confidential, in the sense that my name will not appear in any public records or publications, and that only Dr. Manuel Célio Conceição and Ms. Elisa Caruso will have access to these data. The data will be used over the next three years although they will be retained indefinitely as records. I further understand that information from all the respondents will be grouped together to provide general information about linguistic practices and linguistic perceptions.

I have been told that I am free to ask questions concerning the research procedure. I understand that if I would like more information about this research, I can contact Ms. Elisa Caruso at elisa.caruso@sapo.pt.

☐ Yes

☐ No

1. Home university:

2. Date of arrival in Tarragona:

3. Sex:

☐ woman

☐ man

☐ unspecified

4. Age

5. Level of current studies:

☐ Bachelor

☐ Master

☐ Ph.D.

6. Faculty and Degree programme in which you are enrolled at the URV:

7. Please fill in the table inserting the languages you know. You can put the same language in more than one column, if necessary.

Languages 1: languages learned at the time of your initial language acquisition (i.e. the languages you	Foreign Languages: languages learned as foreign languages during your education, in which you consider	Languages 2: languages learned in immersion contexts, in which you consider you have reached	Basic Knowledge: languages of which you have some basic knowledge, acquired during short stays,
--	---	---	--

learned when you learned to speak).	you have reached intermediate or advanced level.	intermediate or advanced level (e.g. extended stay in another state or region, periods of mobility).	from basic courses, or in other ways.

8. What languages will be used in the courses you have chosen to take at the URV?

- ☐ English ☐ Other languages
☐ Spanish ☐ I don't know
☐ Catalan

9. In choosing the courses for your Learning Agreement, have you been influenced more by the subject or by the language the course is given in? (1 = only by the subject, 5 = only by the language)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. With respect to your studies, how do you perceive the possibility of taking courses in different languages at the URV? (1 = as a problem, 5 = as an opportunity/advantage)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11. How do you perceive your study abroad for your university education? (1 = irrelevant, 5 = highly relevant)

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

12. Are you going to take a Catalan course for foreign students?

- ☐ Yes ☐ No At which level? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

13. Are you going to take a Spanish course for foreign students?

- ☐ Yes ☐ No At which level? ☐ A1 ☐ A2 ☐ B1 ☐ B2 ☐ C1 ☐ C2

14. Since your arrival in Tarragona, with which languages have you come into contact in the following contexts?

- 6. with other students _____
- 7. with teachers _____
- 8. at the International Centre _____
- 9. in the daily life outside the university _____

Thank you very much for your cooperation and have a nice stay in Tarragona!

If you are willing to be interviewed, or if you are interested in knowing the findings, please let here your email contact _____ or write to me at elisa.caruso@sapo.pt.

Anexo XVIII – Informação recolhida no questionário

Título	Recepción de estudiantes internacionales en la Universitat Rovira i Virgili Cuestionario para los estudiantes
Explicação do projeto e autorização	<p>Al completar este cuestionario, presto mi consentimiento libre y voluntariamente para ser un participante en el proyecto de investigación “La competencia multilingüe en la Educación Superior” realizado en 2016, en Portugal, Suiza y España. Comprendo que no voy a recibir un pago monetario por mi participación. Comprendo que el objetivo de esta investigación es estudiar el uso de la competencia multilingüe en la Educación Superior, y aquí en Tarragona, en particular, estudiar la acogida de los estudiantes internacionales en un contexto multilingüe. Comprendo que estoy proporcionando información sobre mis opiniones personales y prácticas lingüísticas, y que soy libre de suspender mi participación en cualquier momento.</p> <p>Comprendo que todas mis respuestas serán confidenciales, en el sentido en que mi nombre no aparecerá en los registros públicos o publicaciones, y que sólo el Dr. Manuel Célio Conceição y la Sra. Elisa Caruso tendrán acceso a estos datos. Los datos serán utilizados durante los próximos tres años a pesar de que se conservarán indefinidamente como registros. Además, soy consciente de que la información de todos los encuestados serán agrupados juntos para proporcionar información general acerca de las prácticas y percepciones lingüísticas.</p> <p>He sido informado que soy libre de hacer preguntas relativas al procedimiento de investigación. Comprendo que, si me gustaría recibir más información sobre esta investigación, puedo contactar a la Sra. Elisa Caruso a través del correo electrónico elisa.caruso@sapo.pt.</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No</p>
1. Perguntas factuais	
1.1. Dados pessoais	<p>Universidad de origen:</p> <p>_____</p> <p>Fecha de llegada a Tarragona:</p> <p>_____</p> <p>Sexo:</p> <p><input type="checkbox"/> feminino</p> <p><input type="checkbox"/> masculino</p> <p><input type="checkbox"/> no especificado</p> <p>Edad:</p> <p>_____</p> <p>Nivel dos estudos en curso:</p> <p><input type="checkbox"/> Grado</p> <p><input type="checkbox"/> Máster</p> <p><input type="checkbox"/> Doctorado</p> <p>Facultad y Curso en el que estas inscrito en la URV:</p> <p>_____</p>

1.2. Repertórios linguísticos	<p>7. Por favor, rellena el cuadro con las lenguas que conoces. Puedes poner la misma lengua en más de una columna, si es necesario.</p> <p>Lenguas 1: lenguas aprendidas en el mismo momento de tu adquisición del lenguaje (es decir, las lenguas que aprendiste cuando aprendiste a hablar).</p> <p>_____</p> <p>Lenguas extranjeras: lenguas aprendidas como lenguas extranjeras durante tu educación, en las que consideras que tienes un nivel intermedio o avanzado.</p> <p>_____</p> <p>Lenguas 2: lenguas aprendidas en contextos de inmersión en las que consideras que tienes un nivel intermedio o avanzado. (por ejemplo, estancia prolongada en otro estado o región; periodos de movilidad)._</p> <p>_____</p> <p>Conocimientos básicos: lenguas de las que tienes algunos conocimientos básicos, adquiridos durante estancias cortas o a través de cursos básicos o de otras maneras.</p> <p>_____</p>
2. Perguntas comportamentais	
2.1. Línguas no ensino	<p>¿Qué lenguas serán utilizadas en los cursos que has elegido para tu periodo de estudio en la URV?</p> <p><input type="checkbox"/> Inglés <input type="checkbox"/> Otras lenguas</p> <p><input type="checkbox"/> Español <input type="checkbox"/> No lo sé</p> <p><input type="checkbox"/> Catalán</p> <p>¿Al elegir los cursos que inseriste en tu Learning Agreement, has sido más influenciada/o por la materia o por la lengua de enseñanza? (1 = solo por la materia, 5 = solo por la lengua)</p> <p><input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5</p>
2.2. Frequência nos cursos de línguas	<p>¿Piensas asistir a un curso de Catalán para estudiantes extranjeros?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2</p> <p>¿Piensas asistir a un curso de Español para estudiantes extranjeros?</p> <p><input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No ¿En qué nivel? <input type="checkbox"/> A1 <input type="checkbox"/> A2 <input type="checkbox"/> B1 <input type="checkbox"/> B2 <input type="checkbox"/> C1 <input type="checkbox"/> C2</p>
2.3. Uso das línguas em vários contextos durante a mobilidade	<p>¿Desde tu llegada a Tarragona con qué lenguas has entrado en contacto en los siguientes contextos?</p> <ul style="list-style-type: none"> • con otros estudiantes <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • con los profesores <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • en el International Centre <p>_____</p> <ul style="list-style-type: none"> • en la vida cotidiana fuera de la universidad <p>_____</p>
3. Perguntas atitudinais	

3.1. Opiniões sobre a aprendizagem em várias línguas durante a mobilidade	¿Cómo ves para tu aprendizaje la posibilidad de asistir a cursos en diferentes lenguas en la URV? (1 = como un problema, 5 = como una oportunidad/ventaja) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
3.2. Opinião sobre a mobilidade	¿Cómo consideras tu período de estudio en el extranjero para tu educación universitaria? (1 = irrelevante, 5 = muy relevante) <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 5
Agradecimentos e contactos	¡Muchas gracias por tu ayuda y que tengas una muy buena estancia en Tarragona! Si estás disponible para hacer una entrevista o si estás interesado/a en conocer los resultados, por favor déjame aquí tu correo electrónico _____ o escíbame a elisa.caruso@sapo.pt.

Anexo XIX – Questionário para as funcionárias do terceiro estudo de caso

Cuestionario para el International Centre

Al completar este cuestionario, presto mi consentimiento libre y voluntariamente para ser una participante en el proyecto de investigación “La competencia multilingüe en la Educación Superior” realizado en 2016, en Portugal, Suiza y España. Comprendo que no voy a recibir un pago monetario por mi participación.

Comprendo que el objetivo de esta investigación es estudiar el uso de la competencia multilingüe en la Educación Superior, y aquí en Tarragona, en particular, estudiar la acogida de los estudiantes internacionales en un contexto multilingüe. Comprendo que estoy proporcionando información sobre mis opiniones personales y prácticas lingüísticas, y que soy libre de suspender mi participación en cualquier momento.

Comprendo que todas mis respuestas serán confidenciales, en el sentido en que mi nombre no aparecerá en los registros públicos o publicaciones, y que sólo el Dr. Manuel Célio Conceição y la Sra. Elisa Caruso tendrán acceso a estos datos.

Los datos serán utilizados durante los próximos tres años a pesar de que se conservarán indefinidamente como registros.

Además, soy consciente de que la información de todos las encuestadas serán agrupados juntos para proporcionar información general acerca de las prácticas y percepciones lingüísticas.

He sido informada que soy libre de hacer preguntas relativas al procedimiento de investigación. Comprendo que, si me gustaría recibir más información sobre esta investigación, puedo contactar a la Sra Elisa Caruso a través del correo electrónico elisa.caruso@sapo.pt.

☐ Sí

☐ No

1. Nacionalidad / proveniencia:

2. Edad:

3. Sexo:

☐ femenino

☐ masculino

☐ no especificado

4. Nivel de estudios acabados:

☐ Bachillerato

☐ Grado

☐ Máster

☐ Doctorado

5. Área del título más avanzado:

6. Por favor, rellene el cuadro con las lenguas que conoce. Puede poner la misma lengua en más de una columna, si es necesario.

Lenguas 1: Lenguas aprendidas en el mismo momento de su adquisición del lenguaje (es decir, las	Lenguas extranjeras: lenguas aprendidas como lenguas extranjeras durante	Lenguas 2: lenguas aprendidas en contextos de inmersión, en las que considera tener un	Conocimientos básicos: lenguas de las que tiene algunos conocimientos
---	--	--	---

lenguas que aprendió cuando aprendió a hablar).	su educación, en las que considera que tiene un nivel intermedio o avanzado.	nivel intermedio o avanzado (por ej., estancia prolongada en otro estado o región, periodos de movilidad).	básicos, adquiridos durante estancias cortas o a través de cursos básicos o de otras maneras.

7. ¿Con qué frecuencia utiliza las siguientes lenguas cuando recibe las/los estudiantes en el International Centre? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

Catalán

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Castellano

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Inglés

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

8. ¿De cuáles factores depende la elección de la lengua para comunicar con los/las estudiantes?

9. ¿En qué lenguas empiezan la conversación los/las estudiantes que vienen al International Centre?

(1 = nunca, 5 = muy a menudo)

Catalán

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Castellano

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Inglés

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

10. ¿Con qué frecuencia la conversación entre usted y los/las estudiantes se desarrolla en más de

una lengua? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11. ¿Con qué frecuencia no existe una lengua en común/compartida entre usted y los/las estudiantes? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

¿Y qué hace en estas situaciones?

12. ¿Con qué frecuencia la conversación entre usted y los/las estudiantes falla por completo, sin

alcanzar la comprensión recíproca? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

13. ¿Con qué frecuencia en las conversaciones entre usted y los/las estudiantes son utilizados los

siguientes recursos y/o estrategias para mejorar la comprensión recíproca? (1 = nunca, 5 = muy a menudo)

10. Intercomprensión entre lenguas similares, de la misma familia lingüística (por ejemplo, usted habla castellano y el estudiante habla italiano)

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

11. Code-mixing, o sea la inserción de palabras de otros idiomas (por ejemplo, I don't know where the clases are, but he told me that I could ask aquí)

Usted

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

El/la estudiante

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

12. Code-switching, o sea cambiando dos o más lenguas en la misma conversación (por ejemplo, Yo no sé dónde están las clases, but he told me that I could ask here)

Usted

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

El/la estudiante

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

13. Utilización de otros medios:

o Lectura de textos escritos cuando hay incomprensión oral

Usted

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

El/la estudiante

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

o Medios informáticos (es. Google Translate)

Usted

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

El/la estudiante

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

o Gestos corporales

Usted

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

El/la estudiante

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5

Moltes gràcies per la vostra col·laboració!

¡Muchas gracias por su colaboración!

Grazie mille per la sua collaborazione!

Anexo XX - Formulário de consentimento (versão em português)

Formulario de consentimiento

Al permitir la grabación, presto mi consentimiento libre y voluntariamente para ser un participante en el proyecto de investigación “La competencia multilingüe en la Educación Superior” realizado en 2016, en Portugal, Suiza y España. Comprendo que no voy a recibir un pago monetario por mi participación.

Comprendo que el objetivo de esta investigación es estudiar el uso de la competencia multilingüe en

la Educación Superior, y aquí en Tarragona, en particular, estudiar la acogida de los estudiantes internacionales en un contexto multilingüe. Comprendo que estoy proporcionando información audio

sobre prácticas lingüísticas, y que soy libre de suspender mi participación en cualquier momento.

Comprendo que todas las grabaciones serán confidenciales, en el sentido en que mi nombre no aparecerá en los registros públicos o publicaciones, y que sólo el Dr. Manuel Célio Conceição y la Sra. Elisa Caruso tendrán acceso a estos datos. Los datos serán utilizados durante los próximos tres años a pesar de que se conservarán indefinidamente como registros.

He sido informado que soy libre de hacer preguntas relativas al procedimiento de investigación. Comprendo que, si me gustaría recibir más información sobre esta investigación, puedo contactar a la Sra Elisa Caruso a través del correo electrónico elisa.caruso@sapo.pt.

Fecha_____

Firma_____

Anexo XXI – Formulário de consentimento (versão em inglês)

Consent form

In allowing the recording, I freely and voluntarily consent to be a participant in the research project

Multilingual Competence in Higher Education conducted in 2016, in Portugal, Switzerland and Spain. I understand I will not receive monetary payment for my participation.

I understand that the purpose of this research is to investigate the use of the multilingual competence in Higher Education, and here in Tarragona, in particular, to study how international students are welcomed in a multilingual context. I understand that I am providing audio information on linguistic practices, and that I am free to discontinue my participation at any time.

I understand that all the recordings will be confidential, in the sense that my name will not appear in

any public records or publications, and that only Dr. Manuel Célio Conceição and Ms. Elisa Caruso

will have access to these data. The data will be used over the next three years although they will be retained indefinitely as records.

I have been told that I am free to ask questions concerning the research procedure. I understand that if I would like more information about this research, I can contact Ms. Elisa Caruso at elisa.caruso@sapo.pt.

Date_____

Signature_____

Anexo XXII – Questionário número 1 para os estudantes do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)

Fragebogen Nr. 1 – Allgemeine Informationen – Sprachrepertoire – Studierende

1. Student/Studentin

- ☐ Studiert in seiner Herkunftsstadt
- ☐ Studierendenaustausch

2. Staatsangehörigkeit

3. Geschlecht

- ☐ weiblich
- ☐ männlich
- ☐ unbestimmt

4. Alter

5. Besuchter Studiengang

- ☐ Bachelor
- ☐ Master
- ☐ Ph.D. / Doktor

6. Fakultät und Studiengang

7. Bitte füllen Sie folgende Tabelle aus. Sie können mehr als eine Spalte in derselben Zeile ankreuzen, Erstsprache eingeschlossen.

Erstsprache(n): Sprache(n), die zur Zeit des Spracherwerbes gelernt wurden (d.h. die Sprache(n), mit denen Sie zu sprechen gelernt haben)

Unterrichtssprachen: Sprachen, in denen in der Grund- und Sekundarstufe unterrichtet wurde (für Fächer wie Geschichte, Mathematik, Geographie etc.)

Fremdsprachen: Sprachen, die während der Grundstufe und Sekundarstufe als Fremdsprachen gelernt wurden (durch Sprach-, Literatur-, oder Landeskundeunterricht) in denen Sie glauben, fortgeschrittene Kompetenzen zu besitzen (B1-B2-C1-C2)

Zweitsprachen: Sprachen, die im Land der Zielsprache gelernt wurden (z.B. durch Auswanderung oder vorübergehende Aufenthalte in anderen Ländern und Regionen) (B1-B2-C1-C2)

Grundkenntnisse: Grundkenntnisse einer Sprache, die durch kurze Aufenthalte oder Kurse im Grundstufenniveau (A1-A2) erworben wurden.

Rezeptive Sprachkompetenzen: Fähigkeit, eine Sprache schriftlich und/oder mündlich zu verstehen, ohne sie aktiv nutzen zu können (d.h. ohne schreiben oder sprechen zu können).

	Erstsprache (L1)	Unterrichts- sprachen (TL)	Fremd- sprachen (FL)	Zweit- sprachen (L2)	Grund- kenntnisse	Rezeptive Sprach- kompetenze n
Deutsch						
Englisch						
Französisch						
Italienisch						
Rätoromanisch						

8. Bietet Ihre Universität die Möglichkeit, Kurse in verschiedenen Sprachen zu besuchen?

☐ ja ☐ nein

Falls ja, in welchen Sprachen?

9. Kommt es vor, dass innerhalb eines Kurses mehrere Sprachen genutzt werden, um die Inhalte zu verarbeiten (z.B. ein Text auf Englisch lesen und auf Deutsch über das Thema diskutieren)?

☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer

Falls ja, in welchen Kursen?

Welche Sprachen werden genutzt?

10. Denken Sie, der Kurs "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" ist für Ihre akademische Ausbildung nützlich?

☐ sehr überflüssig ☐ überflüssig ☐ neutral ☐ nützlich ☐ sehr nützlich

11. Denken Sie, der Kurs "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" ist für Ihre zukünftige Lebens- und Arbeitserfahrung nützlich?

☐ sehr überflüssig ☐ überflüssig ☐ neutral ☐ nützlich ☐ sehr nützlich

12. Warum haben Sie sich entschieden, diesen Kurs zu besuchen?

13. Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Questionnaire numéro 1 - Informations générales - Répertoires linguistiques – Étudiants

1. Étudiant/e

- ☐ local
☐ en mobilité (dans le cadre d'un programme d'échange)

2. Nationalité

3. Sexe

- ☐ F
☐ M
☐ non spécifié

4. Age

5. Grade en cours

- ☐ Bachelor (1^{er} cycle)
☐ Master (2^{ème} cycle)
☐ Doctorat (3^{ème} cycle)

6. Diplôme dans lequel vous êtes inscrit(e) et Faculté

7. Veuillez, s'il vous plaît, remplir le tableau selon les instructions suivantes. Vous pouvez choisir plusieurs langues dans la même ligne ou dans la même colonne.

Langues 1: les langues apprises lors de l'acquisition du langage (à savoir, les langues que vous avez apprises quand vous avez appris à parler).

Langues d'enseignement (Le): les langues utilisées dans votre enseignement primaire et secondaire comme moyen d'instruction (pour les matières telles que l'histoire, les mathématiques, la géographie, etc.).

Langues étrangères (LE): les langues apprises dès l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur comme langues étrangères (leçons des langues, de la culture et/ou de la littérature), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Langues 2: les langues apprises dans des contextes d'immersion (par exemple par migration vers un autre pays, par des périodes longues de mobilité, par des séjours prolongés dans un autre pays ou région, etc.), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: connaissances de base d'une langue pour motifs de séjours de courte durée ou pour cours basique ou pour d'autres raisons (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacité de lire et/ou d'écouter dans une langue, sans nécessairement être capable d'écrire ou de parler.

	Langues 1	Langues d'enseignement (Le)	Langues étrangères (LE)	Langues 2	Connaissances basiques	Compétences réceptives
Allemand						
Anglais						
Français						
Italien						
Romanche						

8. Est-ce que votre système universitaire offre la possibilité de choisir des enseignements dans des langues différentes?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, quelles langues?

9. Est-ce qu'il arrive que dans le cadre du même cours on utilise plusieurs langues pour le traitement du contenu (par exemple, lecture en anglais et discussion en allemand sur le même argument/sujet)?

☐ jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

Si cela arrive, dans quels cours?

Et quelles langues?

10. Pensez-vous que le cours "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" est utile pour votre formation académique?

☐ très inutile ☐ inutile ☐ neutre ☐ utile ☐ très utile

11. Pensez-vous que le cours "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" pourra être utile à votre expérience de travail futur?

☐ très inutile ☐ inutile ☐ neutre ☐ utile ☐ très utile

12. Pourquoi avez vous choisi de suivre ce cours ?

13. Qu'est-ce que vous attendez de ce cours?

Merci beaucoup pour votre collaboration!

Questionario numero 1 - Informazioni generali – Repertori linguistici – Studenti

1. Studente/ssa

- ☐ locale
☐ in mobilità (nell'ambito di un programma di scambio)

2. Nazionalità

3. Sesso

- ☐ F
☐ M
☐ non specificato

4. Età

5. Studi in corso

- ☐ Laurea Triennale (1^{er} cycle)
- ☐ Laurea Specialistica (2^{ème} cycle)
- ☐ Dottorato (3^{ème} cycle)

6. Facoltà e corso di studi attuale

7. Compili, per favore, la seguente tabella secondo le seguenti istruzioni. Può scegliere più lingue nella stessa linea o nella stessa colonna.

Lingua 1: le lingue imparate al momento dell'acquisizione del linguaggio (ossia, le lingue che ha imparato quando ha imparato a parlare).

Lingua d'insegnamento (LI): le lingue usate durante i vostri studi primari e secondari come mezzo d'istruzione (per materie come storia, matematica, geografia, ecc.)

Lingua straniera (LS): le lingue imparate dalla scuola primaria all'università come lingue straniere (corsi di lingua, cultura e/o letteratura), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Lingua 2: lingue imparate in contesti di immersione (per esempio per migrazione verso un altro paese, per lunghi periodi di mobilità, per soggiorni di lunga durata in altri paesi o regioni, ecc.), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: conoscenze base di una lingua per motivi di soggiorni di corta durata, per corsi base di lingua o per altri motivi (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacità di leggere e/o scrivere in una lingua, senza necessariamente saper scrivere o parlare.

	Lingua 1	Lingua di insegnamento (LI)	Lingua Straniera (LS)	Lingua 2	Conoscenze basiche	Competenze ricettive
Francese						
Inglese						
Italiano						
Romancio						
Tedesco						

8. Il sistema universitario in cui studia offre la possibilità di scegliere dei corsi in lingue diverse?

- ☐ Sì ☐ No

Se sì, in quali lingue?

9. Può succedere che all'interno dello stesso corso si utilizzino più lingue per l'analisi dei contenuti (es. lettura in inglese e discussione in tedesco sullo stesso argomento)?

- ☐ mai ☐ raramente ☐ a volte ☐ spesso ☐ sempre

Se succede, in quali corsi?

E quali sono le lingue usate?

10. Ritiene che il corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" possa essere utile per la sua formazione universitaria?

- ☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutro ☐ utile ☐ molto utile

11. Ritiene che il corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" potrà essere utile per la sua esperienza lavorativa futura?

- ☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutro ☐ utile ☐ molto utile

12. Perché ha scelto di seguire questo corso?

13. Cosa si aspetta da questo corso?

Grazie mille per la sua collaborazione!

Questionnaire No. 1 – General information - Linguistic Repertoires – Students

1. Student

- ☐ local
- ☐ in mobility (within an exchange programme)

2. Nationality

3. Sex

- ☐ woman
- ☐ male
- ☐ unspecified

4. Age

5. Attending study

- ☐ Bachelor (1st cycle)
- ☐ Master (2nd cycle)
- ☐ Ph.D. (3rd cycle)

6. Faculty and Degree programme in which you are enrolled

7. Please, fill in the table according to the following instructions. You can mark more than one space in the same row or in the same column.

Languages 1: languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).

Teaching Languages: languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).

Foreign Languages: languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider to have acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).

Languages 2: languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).

Basic knowledge: basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).

Receptive competence: ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.

	Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence
English						
French						
German						
Italian						
Romansh						

8. Does your degree programme offers the opportunity to choose courses in different languages?

☐ Yes ☐ No

If so, in which languages?

9. May it happen that during the same class more than one language is used for processing content (e.g. reading in English and discussing in German about the same topic)?

☐ never ☐ rarely ☐ sometimes ☐ often ☐ always

If it happens, in which courses?

And which languages are used?

10. Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" is useful for your university education?

☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful

11. Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life/work experience?

☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful

12. Why did you choose to attend this course?

13. What do you expect from this course?

Thank you very much for your cooperation!

Anexo XXIII Questionário para os professores do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)

Fragebogen Nr. 1 – Allgemeine Informationen – Sprachrepertoire – Professor

1. Professor

☐ in seiner Herkunftsstadt

☐ kommt aus einer anderen Stadt / aus einem anderen Land

2. Staatsangehörigkeit

3. Geschlecht

☐ weiblich

☐ männlich

☐ unbestimmt

4. Alter

5. Unterrichtsfach/ -bereich

6. Bitte füllen Sie folgende Tabelle aus. Sie können mehr als eine Spalte in derselben Zeile ankreuzen, Erstsprache eingeschlossen.

Erstsprache(n): Sprache(n), die zur Zeit des Spracherwerbes gelernt wurden (d.h. die Sprache(n), mit denen Sie zu sprechen gelernt haben)

Unterrichtssprachen: Sprachen, in denen in der Grund- und Sekundarstufe unterrichtet wurde (für Fächer wie Geschichte, Mathematik, Geographie etc.)

Fremdsprachen: Sprachen, die während der Grundstufe und Sekundarstufe als Fremdsprachen gelernt wurden (durch Sprach-, Literatur-, oder Landeskundeunterricht) in denen Sie glauben, fortgeschrittene Kompetenzen zu besitzen (B1-B2-C1-C2)

Zweitsprachen: Sprachen, die im Land der Zielsprache gelernt wurden (z.B. durch Auswanderung oder vorübergehende Aufenthalte in anderen Ländern und Regionen) (B1-B2-C1-C2)

Grundkenntnisse: Grundkenntnisse einer Sprache, die durch kurze Aufenthalte oder Kurse im Grundstufenniveau (A1-A2) erworben wurden.

Rezeptive Sprachkompetenzen: Fähigkeit, eine Sprache schriftlich und/oder mündlich zu verstehen, ohne sie aktiv nutzen zu können (d.h. ohne schreiben oder sprechen zu können).

	Erstsprache (L1)	Unterrichts- sprachen (TL)	Fremd- sprachen (FL)	Zweit- sprachen (L2)	Grund- kenntnisse	Rezeptive Sprach-

						kompetenzen
Deutsch						
Englisch						
Französisch						
Italienisch						
Rätoromanisch						

7. Bietet die Universität, in der sie unterrichten, die Möglichkeit, Kurse in verschiedenen Sprachen zu besuchen?

☐ Ja ☐ Nein

Falls ja, in welchen Sprachen?

8. Kommt es vor, dass innerhalb Ihres Kurses mehrere Sprachen genutzt werden, um die Inhalte zu verarbeiten (z.B. ein Text auf Englisch lesen und auf Deutsch über das Thema diskutieren)?

☐ nie ☐ selten ☐ manchmal ☐ oft ☐ immer

Falls ja, welche Sprachen werden genutzt?

9. Denken Sie, der Kurs "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" ist für Ihre akademische Ausbildung nützlich (sowohl zum Unterrichten als auch zum Forschen)?

☐ sehr überflüssig ☐ überflüssig ☐ neutral ☐ nützlich ☐ sehr nützlich

10. Warum haben Sie sich entschieden, diesen Kurs zu besuchen?

11. Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Questionnaire numéro 1 – Informations générales – Répertoires linguistiques –

Professeurs

1. Professeur/e

- ☐ local
☐ en mobilité (dans le cadre d'un programme d'échange)

2. Nationalité

3. Sexe

- ☐ F
☐ M
☐ non spécifié

4. Age

5. Domaine d'enseignement

6. Veuillez, s'il vous plaît, remplir le tableau selon les instructions suivantes. Vous pouvez choisir plusieurs langues dans la même ligne ou dans la même colonne.

Langues 1: les langues apprises lors de l'acquisition du langage.

Langues d'enseignement (LE): les langues utilisées dans votre enseignement primaire et secondaire comme moyen d'instruction (pour les matières telles que l'histoire, les mathématiques, la géographie, etc.).

Langues étrangères (LÉ): les langues apprises dès l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur comme langues étrangères (leçons des langues, de la culture et/ou de la littérature), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Langues 2: les langues apprises dans des contextes d'immersion (par exemple par migration vers un autre pays, par des périodes longues de mobilité, par des séjours prolongés dans un autre pays ou région, etc.), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: connaissances de base d'une langue pour motifs de séjours de courte durée ou pour cours basique ou pour d'autres raisons (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacité de lire et/ou d'écouter dans une langue, sans nécessairement être capable d'écrire ou de parler.

	Langues 1	Langues d'enseignement (Le)	Langues étrangères (LE)	Langues 2	Connaissances basiques	Compétences réceptives
Allemand						

Anglais						
Français						
Italien						
Romanche						

7. Est-ce que le système universitaire dans lequel vous enseignez offre la possibilité de choisir des enseignements dans de langues différentes?

☐ Oui ☐ Non

Si oui, quelles langues?

8. Est-ce qu'il arrive que dans le cadre d'un votre cours on utilise plusieurs langues pour le traitement du contenu (par exemple, lecture en anglais et discussion en allemand sur le même argument/sujet)?

☐ jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

Si cela arrive, quelles sont les langues utilisées?

9. Pensez-vous que le cours "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" peut être utile pour votre formation professionnelle académique (soit pour l'enseignement soit pour la recherche)?

☐ très inutile ☐ inutile ☐ neutre ☐ utile ☐ très utile

10. Pourquoi avez vous choisi de suivre ce cours?

11. Qu'est-ce que vous attendez de ce cours?

Merci beaucoup pour votre collaboration!

Questionario numero 1 – Informazioni generali – Repertori linguistici – Professori

1. Professore/ssa

- ☐ locale
- ☐ in mobilità (nell'ambito di un programma di scambio)

2. Nazionalità

3. Sesso

- ☐ F
- ☐ M
- ☐ non specificato

4. Età

5. Area di insegnamento

6. Compili, per favore, la seguente tabella secondo le seguenti istruzioni. Può scegliere più lingue nella stessa linea o nella stessa colonna.

Lingua 1: le lingue imparate al momento dell'acquisizione del linguaggio (ossia, le lingue che ha imparato quando ha imparato a parlare).

Lingua d'insegnamento (LI): le lingue usate durante i vostri studi primari e secondari come mezzo d'istruzione (per materie come storia, matematica, geografia, ecc.)

Lingua straniera (LS): le lingue imparate dalla scuola primaria all'università come lingue straniere (corsi di lingua, cultura e/o letteratura), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Lingua 2: lingue imparate in contesti di immersione (per esempio per migrazione verso un altro paese, per lunghi periodi di mobilità, per soggiorni di lunga durata in altri paesi o regioni, ecc.), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: conoscenze base di una lingua per motivi di soggiorni di corta durata, per corsi base di lingua o per altri motivi (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacità di leggere e/o scrivere in una lingua, senza necessariamente saper scrivere o parlare.

	Lingua 1	Lingua di insegnamento (LI)	Lingua Straniera (LS)	Lingua 2	Conoscenze basiche	Competenze ricettive
Francese						
Inglese						
Italiano						

Romancio						
Tedesco						

8. Il sistema universitario in cui insegna offre la possibilità di scegliere dei corsi in lingue diverse?

☐ Sì ☐ No

Se sì, in quali lingue?

9. Può succedere che all'interno di una sua lezione venga utilizzata più di una lingua per l'analisi dei contenuti (es. lettura in inglese e discussione in tedesco sullo stesso argomento)?

☐ mai ☐ raramente ☐ a volte ☐ spesso ☐ sempre

Se succede, quali sono le lingue usate?

10. Ritieni che il corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" possa essere utile per la sua formazione accademica (sia per l'insegnamento che per la ricerca)?

☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutro ☐ utile ☐ molto utile

11. Perché ha scelto di seguire questo corso?

12. Cosa si aspetta da questo corso?

Grazie mille per la sua collaborazione!

Questionnaire No. 1 – General information - Linguistic Repertoires - Professor

1. Professor

- ☐ local
- ☐ in mobility (within an exchange programme)

2. Nationality

3. Sex

- ☐ woman
- ☐ male
- ☐ unspecified

4. Age

5. Teaching area/field

6. Please, fill in the table according to the following instructions. You can mark more than one space in the same row or in the same column.

Languages 1: languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).

Teaching Languages: languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).

Foreign Languages: languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider to have acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).

Languages 2: languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).

Basic knowledge: basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).

Receptive competence: ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.

	Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence
English						
French						
German						
Italian						

Romansh						

7. Does the university system in which you teach offers the opportunity to choose courses in different languages?

☐ Yes ☐ No

If so, in which languages?

8. May it happen that during your classes more than one language is used for processing content (e.g. reading in English and discussing in German about the same topic)?

☐ never ☐ rarely ☐ sometimes ☐ often ☐ always

If it happens, which are the languages used?

9. Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden"

can be useful for your academic formation (both for teaching and for research)?

☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful
unnecessary

10. Why did you choose to attend this course?

11. What do you expect from this course?

Thank you very much for your cooperation!

Anexo XIV – Questionário para os funcionários do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)

Fragebogen Nr. 1 – Allgemeine Informationen – Sprachrepertoire – Mitarbeiter

1. Geschlecht

- ☐ weiblich
☐ männlich
☐ unbestimmt

2. Staatsangehörigkeit

3. Alter

4. Abschluss

- ☐ Sekundarstufe I
☐ Sekundarstufe II
☐ Bachelor
☐ Master
☐ Ph.D. / Doktor

5. Bitte füllen Sie folgende Tabelle aus. Sie können mehr als eine Spalte in derselben Zeile ankreuzen, Erstsprache eingeschlossen.

Erstsprache(n): Sprache(n), die zur Zeit des Spracherwerbes gelernt wurden (d.h. die Sprache(n), mit denen Sie zu sprechen gelernt haben)

Unterrichtssprachen: Sprachen, in denen in der Grund- und Sekundarstufe unterrichtet wurde (für Fächer wie Geschichte, Mathematik, Geographie etc.)

Fremdsprachen: Sprachen, die während der Grundstufe und Sekundarstufe als Fremdsprachen gelernt wurden (durch Sprach-, Literatur-, oder Landeskundeunterricht) in denen Sie glauben, fortgeschrittene Kompetenzen zu besitzen (B1-B2-C1-C2)

Zweitsprachen: Sprachen, die im Land der Zielsprache gelernt wurden (z.B. durch Auswanderung oder vorübergehende Aufenthalte in anderen Ländern und Regionen) (B1-B2-C1-C2)

Grundkenntnisse: Grundkenntnisse einer Sprache, die durch kurze Aufenthalte oder Kurse im Grundstufenniveau (A1-A2) erworben wurden.

Rezeptive Sprachkompetenzen: Fähigkeit, eine Sprache schriftlich und/oder mündlich zu verstehen, ohne sie aktiv nutzen zu können (d.h. ohne schreiben oder sprechen zu können).

	Erstsprache (L1)	Unterrichts- sprachen (TL)	Fremd- sprachen (FL)	Zweit- sprachen (L2)	Grund- kenntnisse	Rezeptive Sprach- kompetenze n

Deutsch						
Englisch						
Französisch						
Italienisch						
Rätoromanisch						

6. Kommt es vor, dass Sie mehrere Sprachen während Ihrer Arbeit an der Universität verwenden?

Zu welchen Anlässen?

Welche Sprachen?

7. Denken Sie, der Kurs "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" ist für Ihre Lebens- und Arbeitserfahrung nützlich?

☐ sehr überflüssig ☐ überflüssig ☐ neutral ☐ nützlich ☐ sehr nützlich

8. Warum haben Sie sich entschieden, diesen Kurs zu besuchen?

9. Was erwarten Sie von diesem Kurs?

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Questionnaire numéro 1 – Informations générales - Répertoires linguistiques –

Personnel administratif

1. Sexe

- ☐ F
- ☐ M
- ☐ non spécifié

2. Nationalité

3. Age

4. Niveau de scolarité

- ☐ Degré secondaire I
- ☐ Degré secondaire II
- ☐ Bachelor (1^{er} cycle)
- ☐ Master (2^{ème} cycle)
- ☐ Doctorat (3^{ème} cycle)

5. Veuillez, s'il vous plaît, remplir le tableau selon les instructions suivantes. Vous pouvez choisir plusieurs langues dans la même ligne ou dans la même colonne.

Langues 1: les langues apprises lors de l'acquisition du langage.

Langues d'enseignement (Le): les langues utilisées dans votre enseignement primaire et secondaire comme moyen d'instruction (pour les matières telles que l'histoire, les mathématiques, la géographie, etc.).

Langues étrangères (LE): les langues apprises dès l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur comme langues étrangères (leçons des langues, de la culture et/ou de la littérature), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Langues 2: les langues apprises dans des contextes d'immersion (par exemple par migration vers un autre pays, par des périodes longues de mobilité, par des séjours prolongés dans un autre pays ou région, etc.), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: connaissances de base d'une langue pour motifs de séjours de courte durée ou pour cours basique ou pour d'autres raisons (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacité de lire et/ou d'écouter dans une langue, sans nécessairement être capable d'écrire ou de parler.

	Langues 1	Langues d'enseignement (Le)	Langues étrangères (LE)	Langues 2	Connaissances basiques	Compétences réceptives
Allemand						
Anglais						
Français						
Italien						
Romanche						

6. Est-ce que vous utilisez plusieurs langues dans le cadre de votre travail universitaire?

- ☐ jamais ☐ rarement ☐ parfois ☐ souvent ☐ toujours

Dans quelles occasions?

Et quelles langues?

7. Pensez-vous que le cours "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" peut être utile pour votre formation professionnelle?

- ☐ très inutile ☐ inutile ☐ neutre ☐ utile ☐ très utile

8. Pourquoi avez vous choisi de suivre ce cours ?

9. Qu'est-ce que vous attendez de ce cours?

Merci beaucoup pour votre collaboration!

Questionario numero 1 – Informazioni generali – Repertori linguistici – Personale amministrativo

1. Sesso

- ☐ F
☐ M
☐ non specificato

2. Nazionalità

3. Età

4. Livello di scolarità

- ☐ Grado secondario I
- ☐ Grado secondario II
- ☐ Laurea Triennale (1^{er} cycle)
- ☐ Laurea Specialistica (2^{ème} cycle)
- ☐ Dottorato (3^{ème} cycle)

5. Compili, per favore, la seguente tabella secondo le seguenti istruzioni. Può scegliere più lingue nella stessa linea o nella stessa colonna.

Lingua 1: le lingue imparate al momento dell'acquisizione del linguaggio (ossia, le lingue che ha imparato quando ha imparato a parlare).

Lingua d'insegnamento (LI): le lingue usate durante i vostri studi primari e secondari come mezzo d'istruzione (per materie come storia, matematica, geografia, ecc.)

Lingua straniera (LS): le lingue imparate dalla scuola primaria all'università come lingue straniere (corsi di lingua, cultura e/o letteratura), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Lingua 2: lingue imparate in contesti di immersione (per esempio per migrazione verso un altro paese, per lunghi periodi di mobilità, per soggiorni di lunga durata in altri paesi o regioni, ecc.), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: conoscenze base di una lingua per motivi di soggiorni di corta durata, per corsi base di lingua o per altri motivi (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacità di leggere e/o scrivere in una lingua, senza necessariamente saper scrivere o parlare.

	Lingua 1	Lingua di insegnamento (LI)	Lingua Straniera (LS)	Lingua 2	Conoscenze basiche	Competenze ricettive
Francese						
Inglese						
Italiano						
Romancio						
Tedesco						

6. Le capita di usare più di una lingua durante il suo lavoro all'università?

- ☐ mai ☐ raramente ☐ a volte ☐ spesso ☐ sempre

In che occasioni?

Quali lingue?

7. Ritiene che il corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" potrà essere utile per la sua esperienza lavorativa universitaria?

- ☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutro ☐ utile ☐ molto utile

8. Perché ha scelto di seguire questo corso?

9. Cosa si aspetta da questo corso?

Grazie mille per la sua collaborazione!

Questionnaire No. 1 – General information - Linguistic Repertoires - Staff

1. Sex

- ☐ woman
☐ male
☐ unspecified

2. Nationality

3. Age

4. Degree level

- ☐ Secondary education I
☐ Secondary education II
☐ Bachelor (1st cycle)
☐ Master (2nd cycle)

☐ Ph.D. (3rd cycle)

5. Please, fill in the table according to the following instructions. You can mark more than one space in the same row or in the same column.

Languages 1: languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).

Teaching Languages: languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).

Foreign Languages: languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider to have acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).

Languages 2: languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).

Basic knowledge: basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).

Receptive competence: ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.

	Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence
English						
French						
German						
Italian						
Romansh						

6. May it happen that you use more than one language during your work at the university?

☐ never

☐ rarely

☐ sometimes

☐ often

☐ always

In which occasions?

And which languages?

7. Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" can be useful for your professional life?

☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful
☐ unnecessary

8. Why did you choose to attend this course?

9. What do you expect from this course?

Thank you very much for your cooperation!

Anexo XXV Questionário para os quatro professores do curso do quarto estudo de caso (versões em alemão, francês, italiano e inglês)

Fragebogen – Allgemeine Informationen – Sprachrepertoire – Professor

1. Geschlecht

- ☐ weiblich
☐ männlich
☐ unbestimmt

2. Unterrichtsfach/ -bereich

3. Bitte füllen Sie folgende Tabelle aus. Sie können mehr als eine Spalte in derselben Zeile ankreuzen, Erstsprache eingeschlossen.

Erstsprache(n): Sprache(n), die zur Zeit des Spracherwerbes gelernt wurden (d.h. die Sprache(n), mit denen Sie zu sprechen gelernt haben)

Unterrichtssprachen: Sprachen, in denen in der Grund- und Sekundarstufe unterrichtet wurde (für Fächer wie Geschichte, Mathematik, Geographie etc.)

Fremdsprachen: Sprachen, die während der Grundstufe und Sekundarstufe als Fremdsprachen gelernt wurden (durch Sprach-, Literatur-, oder Landeskundeunterricht) in denen Sie glauben, fortgeschrittene Kompetenzen zu besitzen (B1-B2-C1-C2)

Zweitsprachen: Sprachen, die im Land der Zielsprache gelernt wurden (z.B. durch Auswanderung oder vorübergehende Aufenthalte in anderen Ländern und Regionen) (B1-B2-C1-C2)

Grundkenntnisse: Grundkenntnisse einer Sprache, die durch kurze Aufenthalte oder Kurse im Grundstufenniveau (A1-A2) erworben wurden.

Rezeptive Sprachkompetenzen: Fähigkeit, eine Sprache schriftlich und/oder mündlich zu verstehen, ohne sie aktiv nutzen zu können (d.h. ohne schreiben oder sprechen zu können).

	Erstsprache (L1)	Unterrichts- sprachen (TL)	Fremd- sprachen (FL)	Zweit- sprachen (L2)	Grund- kenntnisse	Rezeptive Sprach- kompetenze n
Deutsch						
Englisch						
Französisch						
Italienisch						
Rätoromanisch						

Vielen Dank für Ihre Hilfe!

Questionnaire – Informations générales - Répertoires linguistiques - Professeurs

1. Sexe

- ☐ F
☐ M
☐ non spécifié

2. Domaine d'enseignement

3. Veuillez, s'il vous plaît, remplir le tableau selon les instructions suivantes. Vous pouvez choisir plusieurs langues dans la même ligne ou dans la même colonne.

Langues 1: les langues apprises lors de l'acquisition du langage.

Langues d'enseignement (LE): les langues utilisées dans votre enseignement primaire et secondaire comme moyen d'instruction (pour les matières telles que l'histoire, les mathématiques, la géographie, etc.).

Langues étrangères (LÉ): les langues apprises dès l'enseignement primaire à l'enseignement supérieur comme langues étrangères (leçons des langues, de la culture et/ou de la littérature), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Langues 2: les langues apprises dans des contextes d'immersion (par exemple par migration vers un autre pays, par des périodes longues de mobilité, par des séjours prolongés dans un autre pays ou région, etc.), desquelles vous jugez avoir atteint au moins un niveau intermédiaire (B1-B2- C1-C2).

Connaissances basiques: connaissances de base d'une langue pour motifs de séjours de courte durée ou pour cours basique ou pour d'autres raisons (A1 -A2).

Compétence réceptive: capacité de lire et/ou d'écouter dans une langue, sans nécessairement être capable d'écrire ou de parler.

	Langues 1	Langues d'enseignement (Le)	Langues étrangères (LE)	Langues 2	Connaissances basiques	Compétences réceptives
Allemand						
Anglais						
Français						
Italien						

Romanche						

Merci beaucoup pour votre collaboration!

Questionario – Informazioni generali – Repertori linguistici – Professori

1. Sesso

☐ F

☐ M

☐ non specificato

2. Area di insegnamento

3. Compili, per favore, la seguente tabella secondo le seguenti istruzioni. Può scegliere più lingue nella stessa linea o nella stessa colonna.

Lingua 1: le lingue imparate al momento dell'acquisizione del linguaggio (ossia, le lingue che ha imparato quando ha imparato a parlare)

Lingua d'insegnamento (LI): le lingue usate durante i vostri studi primari e secondari come mezzo d'istruzione (per materie come storia, matematica, geografia, ecc.)

Lingua straniera (LS): le lingue imparate dalla scuola primaria all'università come lingue straniere (corsi di lingua, cultura e/o letteratura), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Lingua 2: lingue imparate in contesti di immersione (per esempio per migrazione verso un altro paese, per lunghi periodi di mobilità, per soggiorni di lunga durata in altri paesi o regioni, ecc.), delle quali pensa di aver raggiunto almeno un livello intermedio (B1-B2- C1-C2).

Conoscenze basiche: conoscenze base di una lingua per motivi di soggiorni di corta durata, per corsi base di lingua o per altri motivi (A1 -A2).

Competenze ricettive: capacità di leggere e/o scrivere in una lingua, senza necessariamente saper scrivere o parlare.

	Lingua 1	Lingua di insegnamento (LI)	Lingua Straniera (LS)	Lingua 2	Conoscenze basiche	Competenze ricettive
Francese						
Inglese						

Italiano						
Romancio						
Tedesco						

Grazie mille per la sua collaborazione!

Questionnaire – General information - Linguistic Repertoires - Professor

1. Sex

- ☐ woman
☐ male
☐ unspecified

2. Teaching area/field

3. Please, fill in the table according to the following instructions. You can mark more than one space in the same row or in the same column.

Languages 1: languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).

Teaching Languages: languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).

Foreign Languages: languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider to have acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).

Languages 2: languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).

Basic knowledge: basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).

Receptive competence: ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.

	Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence

English						
French						
German						
Italian						
Romansh						

Thank you very much for your cooperation!

Questionario numero 2 – Valutazione – Studenti

1. Studente/ssa

- ☐ locale
- ☐ in mobilità (nell'ambito di un programma di scambio)

2. Nazionalità

3. Sesso

- ☐ F
- ☐ M

4. Studi in corso

- ☐ Laurea Triennale (1^{er} cycle)
- ☐ Laurea Specialistica (2^{ème} cycle)
- ☐ Dottorato (3^{ème} cycle)

5. Ritieni che la frequenza del corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" sia stata utile per la tua formazione universitaria?

- ☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutra ☐ utile ☐ molto utile

6. Ritieni che la frequenza del corso "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" potrà essere utile per la tua esperienza lavorativa futura?

- ☐ molto inutile ☐ inutile ☐ neutra ☐ utile ☐ molto utile

7. In che misura ti sei sentito incluso/integrato nella dinamica del corso?

- ☐ per niente ☐ poco incluso ☐ mediamente incluso ☐ abbastanza incluso ☐ molto incluso

8. Cosa hai trovato interessante o utile nello SprachRäume? C'è qualcosa che cambieresti?

Grazie mille per la collaborazione!

Questionnaire No. 2 – Assessment – Students

1. Student type

- ☐ local
- ☐ in mobility (within an exchange programme)

2. Nationality

3. Sex

- ☐ woman
- ☐ male

4. Attending study

- ☐ Bachelor (1st cycle)
- ☐ Master (2nd cycle)
- ☐ Ph.D. (3rd cycle)

5. Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" has been useful for your university education?

- ☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful

6. Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life?

- ☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful

7. To which extent did you feel yourself included/integrated in the dynamic of the course?

- ☐ not at all included ☐ slightly included ☐ somewhat included ☐ quite included ☐ very included

8. What did you find most interesting or useful in this "SprachRäume"? Is there something that you would change?

Thank you very much for your cooperation!

Anexo XXVII – Questionário número 2 para os funcionários do quarto estudo de caso (versões em francês e inglês)

Questionnaire numéro 2 – Evaluation – Personnel administratif

1. Sexe

- ☐ F
☐ M

2. Nationalité

3. Pensez-vous que l'assistance au cours "SprachRäume – Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" a été utile pour votre formation professionnelle?

- ☐ très inutile ☐ inutile ☐ neutre ☐ utile ☐ très utile

4. Dans quelle mesure est-ce que vous êtes sentis incluses/intégrées dans la dynamique du cours ?

- ☐ pas du tout incluse ☐ peu incluse ☐ quelque peu incluse ☐ assez incluse ☐ très incluse

5. Qu'avez-vous trouvé intéressant ou utile dans le SprachRäume ? Est-ce qu'il y a quelque chose que vous changeriez?

Merci beaucoup pour votre collaboration!

Questionnaire No. 2 – Assessment - Staff

1. Sex

- ☐ woman
☐ male

2. Nationality

3. Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" was useful for your professional life?

☐ very unnecessary ☐ unnecessary ☐ neutral ☐ useful ☐ very useful

4. To which extent did you feel yourself included/integrated in the dynamic of the course?

☐ not at all included ☐ slightly included ☐ somewhat included ☐ quite included ☐ very included

5. What did you find most interesting or useful in this "SprachRäume"? Is there something that you would change?

Thank you very much for your cooperation!

Anexo XXVIII – Informação recolhida nos questionários⁸¹

Temas	Questionários ⁸²	Itens no questionários
Título	Q Estudantes	Questionnaire No. 1 General information - Linguistic Repertoires – Students
	Q Funcionários	Questionnaire No. 1 General information - Linguistic Repertoires - Staff
	Q Professores	Questionnaire No. 1 General information - Linguistic Repertoires - Professor
	Q Repertórios	Questionnaire No. 1 General information - Linguistic Repertoires - Professor
	Q Final Estudantes	Questionnaire No. 2 Assessment – Students
	Q Final Funcionários	Questionnaire No. 2 Evaluation - Staff
4. Perguntas factuais		
1.1. Dados pessoais	Q Estudantes Q Funcionários Q Professores Q Repertórios Q Final Estud. Q Final Funcion	Sex <input type="checkbox"/> woman <input type="checkbox"/> male <input type="checkbox"/> unspecified
	Q Estudantes Q Funcionários Q Professores Q Final Estud. Q Final Funcion	Nationality _____
	Q Estudantes Q Funcionários Q Professores	Age _____
	Q Estudantes Q Final Estud.	Student <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> in mobility (within an exchange programme) Attending study <input type="checkbox"/> Bachelor (1st cycle) <input type="checkbox"/> Master (2nd cycle) <input type="checkbox"/> Ph.D (3rd cycle)
	Q Estudantes	Faculty and Degree programme in which you are enrolled _____
	Q Funcionários	Degree level <input type="checkbox"/> Secondary education I

⁸¹ Por questões de espaço, será mostrada na tabela só a versão inglesa.

⁸² Será aqui inserida a informação sobre a qual questionário se referem os itens através da seguinte codificação: Q Estudantes, Q Funcionários, Q Professores, Q Repertórios, Q Final Estud., Q Final Funcion. No que diz respeito ao Q Professores trata-se do questionário preparado caso houvesse professores participantes no curso, mas que não foi preenchido por falta de inscrições por parte desta categoria; Q Repertórios Professores é o questionário que os quatro professores facilitadores do curso preencheram com os seus dados pessoais.

		<input type="checkbox"/> Secondary education II <input type="checkbox"/> Bachelor (1st cycle) <input type="checkbox"/> Master (2nd cycle) <input type="checkbox"/> Ph.D. (3rd cycle)																																										
	Q Professores Q Repertórios	Teaching area/field _____																																										
	Q Professores	Professor <input type="checkbox"/> local <input type="checkbox"/> in mobility (within an exchange programme)																																										
1.2. Repertórios linguísticos	Q Estudantes Q Funcionários Q Professores Q Repertórios	<p>Please, fill in the table according to the following instructions. You can mark more than one space in the same row or in the same column.</p> <p>Languages 1: languages learned at the same time of your language acquisition (i.e. the languages you learned when you learned to speak).</p> <p>Teaching Languages: languages used in your primary and secondary education as a medium of instruction (for classes such as history, mathematics, geography, etc.).</p> <p>Foreign Languages: languages learned from your primary education to the higher education as foreign languages (language, culture and/or literature classes), in which you consider having acquired at least an intermediate level (B1-B2-C1-C2).</p> <p>Languages 2: languages learned in immersion contexts (e.g. migration to another state, periods of mobility, extended stay in another state or region).</p> <p>Basic knowledge: basic knowledge of a language due to/acquired thank to short stays or to basic courses or to other reasons (A1-A2).</p> <p>Receptive competence: ability to read and/or listen in a language without necessarily being able to write or speak.</p> <table border="1"> <thead> <tr> <th></th><th>Languages 1 (L1)</th><th>Teaching Languages (TL)</th><th>Foreign Languages (FL)</th><th>Languages 2 (L2)</th><th>Basic Knowledge</th><th>Receptive competence</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>English</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>French</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>German</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Italian</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr> <td>Romansh</td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </tbody> </table>		Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence	English							French							German							Italian							Romansh						
	Languages 1 (L1)	Teaching Languages (TL)	Foreign Languages (FL)	Languages 2 (L2)	Basic Knowledge	Receptive competence																																						
English																																												
French																																												
German																																												
Italian																																												
Romansh																																												

curso SprachRäume e para os estudos universitários		<input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
	Q Final Estudantes	Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" has been useful for your university education? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
3.2. Opiniões sobre a relevância do curso SprachRäume e para a vida profissional	Q Estudantes	Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life/work experience? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
	Q Funcionários	Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" can be useful for your professional life? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
	Q Professores	Do you think that the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" can be useful for your academic formation (both for teaching and for research)? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
	Q Final Estudantes	Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" will be useful for your future professional life? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
	Q Final Funcionários	Do you think that the attendance of the course "SprachRäume - Interkulturelle und multilinguale Gesprächsrunden" was useful for your professional life? <input type="checkbox"/> very unnecessary <input type="checkbox"/> unnecessary <input type="checkbox"/> neutral <input type="checkbox"/> useful <input type="checkbox"/> very useful
3.3. Opinião sobre a escolha de frequentar o curso e expectativas	Q Estudantes Q Funcionários Q Professores	Why did you choose to attend this course? _____ _____ _____ What do you expect from this course? _____ _____ _____
3.4. Opiniões sobre a inclusão no curso	Q Final Estudantes Q Final Funcionários	To which extent did you feel yourself included/integrated in the dynamic of the course? <input type="checkbox"/> not at all included <input type="checkbox"/> slightly included <input type="checkbox"/> somewhat included <input type="checkbox"/> quite included

		<input type="checkbox"/> very included
3.5. Opiniões sobre o curso (aspetos positivos e aspetos negativos)	Q Final Estudantes Q Final Funcionários	What did you find most interesting or useful in these “SprachRäume”? Is there something that you would change? <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
Agradecimentos		Thank you very much for your cooperation!

Anexo XXIX – Anotações de observação

Numero lezione	1
Data	06/04/2016
Numero di partecipanti	10
Facilitatori	Francese e tedesca
Lingua principale di input	Francese
Temi	Diversità, comunicazione interculturale
Osservazione	<p>La lezione si apre con i 4 facilitatori presenti, ognuno rappresentativo delle 4 lingue: italiano, inglese, francese, tedesco.</p> <p>IN chiede ai presenti quali sono le lingue presenti nella classe e scrive elenco alla lavagna: Dutch, English, French, German, Indonesian, Italian, Hebrew, Russian, Swiss German, Nederlandse, Spanish, Basque, Polish. Ma solo ai presenti, poi arrivano all'incirca altre 4 persone.</p> <p>IT e IN fanno una presentazione con supporto visivo su PowerPoint, scritto in diverse lingue, in cui spiegano funzione del corso e regole per lavoro finale: il topic è aperto e deve riguardare la comunicazione interculturale e multilingue, bisogna usare almeno due lingue. IT usa diverse lingue durante l'esposizione orale, mentre Staphan usa l'inglese.</p> <p>Regole durante il corso: quando si parla bisogna parlare lentamente e lasciare la possibilità di far tradurre da vicino. Se non capite chiedete a vicino o a chi sta parlando.</p> <p>Rimangono solo le facilitatrici TE e FR che si presentano e presentano progetto 7 Milliards d'Autres. FR spiega in francese. TE traduce in tedesco. Quando non traduce PA1, che è l'unica che non sa il francese si fa tradurre in tedesco dalla sua vicina PA2.</p> <p>FR chiede di fare gruppi di due (con il proprio vicino) e si hanno a disposizione 2 minuti a testa per presentarsi con tema interculturalità più un minuto per rispondere a una domanda dell'altro. Chiede di registrarci per cronometrarci. Alla fine chiede a gruppi come è avvenuta la comunicazione.</p> <p>FR ci fa vedere due video del progetto 7 Milliards d'Autres (7billionsothers.org). Si tratta di video in 70 lingue (e sottotitolati in inglese, le è venuto per caso e l'ha lasciato così) in cui gli intervistati rispondono a delle domande, tipo: cos'è per te la discriminazione? Oppure cos'è per te la felicità?</p> <p>Guardiamo questi due video e dopo ne discutiamo tutti insieme. Poi, sempre negli stessi gruppi (vicini), abbiamo tre minuti per rispondere alle domande scritte alla lavagna (3 minuti ognuna):</p> <p>Cos'è per te la felicità?</p> <p>Cos'è secondo te il ici-là bas in un'ottica interculturale?</p> <p>Dopo questi gruppi discutiamo insieme e ci chiedono quali sono secondo noi gli elementi della comunicazione interculturale.</p>
Impressioni	Lezione molto concentrata sui contenuti di interculturalità e un po' meno sulla comunicazione multilingue. Peccato che venga usato un sacco il tedesco (io sono

	<p>l'unica che non lo capisce bene) e quando chiedo a PA3 se può ripetere in un'altra lingua ciò che ha detto in tedesco, mi risponde un po' scocciata e mi traduce il concetto in francese.</p> <p>A livello collettivo si usano più che altro tedesco, francese e un po' inglese.</p> <p>A livello di gruppi non saprei. Sento un gruppo che parla italiano. Nel mio io comincio con italiano, spagnolo, portoghese ma poi si usa solo più francese e inglese.</p>
Aspetti positivi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ discussione in gruppi di due ▪ interazione tra tutti i partecipanti ▪ video in lingue diverse
Aspetti negativi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ presentazioni dei partecipanti solo in parte ▪ non possibilità di cambiare gruppo ▪ poco o niente code-mixing da parte delle professoressa ▪ utilizzo di poche lingue sia a livello collettivo che nei gruppi e poca uscita dalla “zona di conforto”

Numero lezione	2
Data	13/04/2016
Numero di partecipanti	9
Facilitatori	Italiano e tedesca
Lingua principale di input	Tedesco
Temi	Sprache und Identität
Osservazione	<p>TE parla in tedesco, dice che l'input di questa lezione sarà in tedesco, ma che noi possiamo usare qualsiasi lingua. Mette musica africana. Poi introduce tema della lezione: Sprache und Identität.</p> <p>TE e IT chiedono di formare 3 gruppi da 3 persone e di discutere gli input che vengono dati in tedesco.</p> <p>Il primo è preso da Der kleine Unterschied in cui lo scrittore (un immigrato in Germania) riflette su alcune parole inglesi e tedesche. Si discute sulle parole e si fanno confronti sulle differenze.</p> <p>Il secondo Schwriter Aus meiner Leben und Denken parla del contare e sognare in un'altra lingua diversa dalla propria lingua. Dopo il secondo input fa dire ad ognuno in che lingue sognano e contano. La regola è che non si può usare la lingua usata dal compagno che precede. Le lingue che vengono usate sono: italiano, tedesco, polacco, spagnolo, portoghese, tedesco svizzero di una vallata.</p> <p>Il terzo input è su lingua e identità; il quarto su necessità di padroneggiare una lingua per comunicare e il quinto è il famoso quadro “Ceci c'est pas une pipe”.</p> <p>IT e TE fanno cambiare i gruppi (dopo il primo e dopo il secondo) e dopo ogni conversazione per gruppi si discute insieme su cosa ci si è detti e ci si confronta. Capita che ci siano switching, ad esempio PA1 stava parlando in tedesco, poi nel dire la parola happy passa a inglese e ci rimane fino alla fine della frase.</p> <p>Poi IT introduce la lezione seguente con una frase di Tabucchi in portoghese (perché lui ha scritto libro in portoghese nonostante fosse italiano) e fa leggere</p>

	me e poi fa sentire canzone di Remmy Ongala che canta in lingala, swahili e inglese.
Impressioni	<p>I miei gruppi sono stati composti da:</p> <ul style="list-style-type: none"> -PA3 e PA2 con cui abbiamo parlato inglese, tedesco, italiano e francese; -PA4 e PA5 con cui abbiamo parlato inglese e francese; -PA6 e PA2 e abbiamo parlato italiano, spagnolo, portoghese, inglese, francese e tedesco. <p>Non tutti all'interno del gruppo condividevano le stesse lingue, quindi molto spesso c'erano traduzioni.</p> <p>Visto che l'input era in tedesco, io molto spesso ho chiesto l'aiuto delle mie vicine e gli input mi sono stati tradotti in italiano, in inglese e in spagnolo, qualcuna con più facilità, qualcuna con meno.</p> <p>C'è stato più dinamismo della volta precedente e più volontà di usare più lingue, anche per via dei cambiamenti dei gruppi e per la necessità di reinterpretare la situazione comunicativa e i partecipanti a ogni cambio di gruppo.</p>
Aspetti positivi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ possibilità di usare più lingue durante la lezione ▪ dinamismo e “obbligo” di reinterpretare la situazione comunicativa a ogni cambio di gruppo ▪ input che portavano a una riflessione metalinguistica ▪ cooperazione rivolta alla comprensione e inclusione di tutti
Aspetti negativi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ poco tempo per lasciare il tempo di tradurre da input tedesco (perché non tutti hanno la capacità di fare interpretariato così rapidamente senza averlo mai fatto prima), ma comunque poi c'era la possibilità di richiedere durante il tempo dedicato alla discussione nel gruppo. Mi sono accorta di questo solo quando è successo a me, nonostante fosse successo nella lezione prima in cui PA1 era l'unica che non capiva il francese

Numero lezione	3
Data	20/04/2016
Numero di partecipanti	7
Facilitatori	Italiano e inglese
Lingua principale di input	Italiano
Temi	Favole, identità e comunicazione
Osservazione	<p>Gestisce la lezione IT che parla principalmente italiano. Ogni tanto dice frasi in italiano e poi la ridice in inglese, poi ogni tanto dice frasi in italiano e traduce le parole che crede siano necessarie alla comprensione in tedesco.</p> <p>Il primo input è una foto di una scultura a Firenze. In gruppi di 2/3 dobbiamo parlare di cosa ci fa venire in mente. Poi ne discutiamo insieme.</p> <p>PA1 parla in polacco, poi si autotraduce in inglese e poi passa a tedesco, a un certo punto non riesce ad andare avanti e passa di nuovo a inglese.</p> <p>IT introduce tema della lezione:</p> <p>C'era una volta Es war einaml Il était une fois</p>

	<p>Once upon a time</p> <p>Fa formare dei gruppi pescando carte con scritti questi enunciati e ci si mette a coppie per abbinamento. Chiede ai gruppi di rispondere a tre domande che dà in un foglio con tema fiabe. Poi fa modificare un po' i gruppi e bisogna rispondere alle due domande che restano.</p> <p>Il secondo input è una frase in inglese di Griban: Relembance is a form of meeting, forgetfull is a form of freedom. Ne discutiamo tutti insieme. Poi ci fa vedere video di Umberto Eco che parla di memoria, in italiano, sottotitolato in inglese.</p> <p>Ricambiamo i gruppi e sul foglio c'è una frase di Umberto Eco in italiano con traduzione in inglese, una frase di Hikmet in tedesco e una frase di Gianni Rodari in tedesco. Dobbiamo discutere quale delle ultime due "corrisponde" di più al pensiero della frase di Eco.</p> <p>Ci sono altre due domande a cui rispondere in gruppo su fiabe e tabú.</p> <p>Poi per concludere ci fa vedere un video di Ente, Tod und Tulpe, basato su un racconto de Wolf Erlbruch, in tedesco sottotitolato in spagnolo.</p> <p>Infine IN introduce la prossima lezione dandoci un foglietto con delle domande a cui rispondere.</p>
Impressioni	Si sono usate molte lingue, anche negli input. Io nei miei gruppi ho usato: con PA4 inglese e francese; con PA7: italiano, spagnolo, inglese; con PA7, PA8 e PA1: italiano, inglese, tedesco e francese; con PA3: italiano, portoghese e inglese.
Aspetti positivi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ cambiamenti nei gruppi ▪ uso di molte lingue durante la lezione da parte di IT e TE (italiano, inglese, tedesco) e studenti nei momenti di comunicazione collettiva (italiano, inglese, francese, polacco, tedesco)
Aspetti negativi	Rodari tradotto in tedesco

Numero lezione	4
Data	27/04/2016
Numero di partecipanti	6
Facilitatori	Inglese e francese
Lingua principale di input	Inglese
Temi	Criticism
Osservazione	<p>PA7 fa presentazione su differenza tra inglese britannico e inglese statunitense (I say tomato, you say tomato). Dopo aver visto il video chiede di discuterne a gruppi e poi tutti insieme.</p> <p>Si parla solo inglese, allora a un certo punto IN chiede a chi sta parlando, PA4, di passare al francese. Poi passano a tedesco e PA3 mi traduce in italiano. Poi ripassano a francese e PA1 chiede di tradurre a me da francese a inglese. Poi IN dice che non capisce, allora fa tradurre per tutti da francese a inglese.</p> <p>IN introduce l'argomento della lezione: criticism. Prima parla in tedesco, poi passa a inglese. Cambia da inglese a tedesco.</p>

	PA4 switch dentro discorso in francese, usa parola push in inglese più di una volta probabilmente perché le rende l'idea. IN chiede di tradurre la frase “duty not to take offence” in francese e in italiano visto che ci sono problemi generali sul significato.
Impressioni	Argomento che si rivela interessante durante il corso della lezione. Io ho cambiato due gruppi e ho parlato italiano, inglese e francese con PA3, e poi italiano, inglese, portoghese, francese e ebraico con PA8.
Aspetti positivi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ si sono usate diverse lingue anche grazie all'esercizio che ci ha dato IN di scrivere in due lingue una critica “gentile”
Aspetti negativi	<ul style="list-style-type: none"> ▪ all'inizio e anche verso la fine c'è stata la tendenza a fossilizzarsi su inglese

Numero lezione	5
Data	11/05/2016
Numero di partecipanti	8, di cui 5 portano una presentazione
Facilitatori	Italiano, tedesco, francese, tedesco e direttrice dello Sprachenzentrum
Osservazione	<p>IT spiega in italiano e invita gli studenti a fare la loro presentazione. Comincia la presentazione PA2, il cui tema è la sua vita plurilingue. Parla in inglese e tedesco e qualche frase francese e italiano.</p> <p>La seconda presentazione è la mia con tema i confini. Parlo in italiano, portoghese, spagnolo, inglese, francese, e tedesco.</p> <p>La terza presentazione è di PA1 che fa una presentazione in polacco su un film che lei ha visto in francese coi sottotitoli in greco per capire quanto noi riusciamo a capire del polacco, lingua che nessuno di noi parla. Presenta in inglese, poi passa a polacco durante tutta la presentazione e poi fa domande agli altri partecipanti in inglese. Rispondono in inglese e poi in tedesco, lei risponde in tedesco, poi torna a inglese. Una risponde in francese, ma lei non capisce, allora ripete in tedesco e lei risponde in tedesco.</p> <p>La quarta presentazione è di PA8 sull'ebraico e fa tutta la spiegazione in in inglese e in parte in ebraico autotraducendosi in inglese. Nelle slide sono presenti anche altre lingue perché fa paragoni tra ebreo e tedesco, inglese, francese e italiano. Usa il tedesco per fare le domande ai partecipanti. Rispondono a domande in italiano, lui passa a tedesco e poi torna a inglese.</p> <p>L'ultima presentazione è di PA4 che parla in tedesco per spiegare e poi ci legge delle sue poesie/racconti che ha scritto lei durante i suoi viaggi in Marocco principalmente in inglese, ma anche tedesco, arabo e francese.</p> <p>Alla fine delle presentazioni, i professori chiedono le impressioni e i suggerimenti dei partecipanti per le prossime edizioni del corso:</p> <ul style="list-style-type: none"> • emozione che in un corso normale non c'è • stupore per come abbia funzionato il plurilinguismo a livello individuale • plurilinguismo individuale a volte spontaneo a volte pensato • pieces culturelles • apprezzate differenze culturali • apprezzato il fatto di usare più di una lingua e non essere obbligati ad usare una sola lingua, come succede all'università • possibilità di parlare le lingue della Svizzera che non c'è in altri contesti al di fuori

	<ul style="list-style-type: none"> • possibilità di mostrare debolezze linguistiche grazie a sentimento di protezione • descrizione del corso troppo “difficile”
Impressioni	Buon clima
Aspetti positivi	Usate molte delle lingue del repertorio, anche quelle non condivise, uso di intercomprensione, libertà di espressione multilingue, creatività
Aspetti negativi	-

Anexo XXX – Anotações e transcrições das entrevistas

1) O uso das línguas nas aulas

Entrevista 1	<p>Na Universidade de Basileia EN1 tem aulas em inglês, mas na universidade em Polónia teve apenas uma unidade curricular em inglês.</p> <p>Não tem tido problemas aqui porque muita gente fala inglês. Apenas um professor de uma unidade curricular em que era sinalizada a língua inglesa como língua de ensino perguntou na primeira aula se todos falavam alemão. EN1 respondeu que não e então o professor lecionou o curso em inglês, mas quando ela faltou a uma aula, o professor explicou em alemão e ela pediu os apontamentos aos seus colegas que estavam escritos em alemão.</p> <p>EN1 tem também uma unidade curricular em alemão, mas tem receio de não a concluir com êxito. Chama-se Corporate finance, a primeira parte tinha os diapositivos em inglês e a segunda parte, com um professor diferente, é toda em alemão, alemão suíço acrescenta, os diapositivos e as aulas.</p>
Entrevista 2	<p>IN: Ok e invece all'Università tu mi hai detto che fai i corsi o in tedesco o in inglese?</p> <p>EN3: Mm sì</p> <p>IN: Ehm tutti completamente o in tedesco o</p> <p>EN3: No che palle</p> <p>IN: In inglese?</p> <p>EN2: (ri-se)</p> <p>EN3: No fanno gli script fanno cioè è diverso dipende della della della lezione</p> <p>EN3: Allora per esempio mm / in questo semestre biologia cellulare cioè il corso è in tedesco e lo script è in inglese</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: E ehm un altro un'altra materia è lo stesso e ehm / la terza / il corso è in inglese e il testo cioè è scritto tutto è scritto tutto in tedesco</p> <p>IN: In tedesco e il materiale che vi danno?</p> <p>EN3: Anche tedesco cioè in questo corso tedesco e quando parlano nella lezione parlano ehm inglese però il testo è in inglese eh no in tedesco</p> <p>(...)</p> <p>EN2: Ma che / che senso ha?</p> <p>EN3: Non lo so</p> <p>EN2: Strano</p> <p>EN3: Eh sì eh io ho un problema perché</p> <p>IN: Eh la tua opinione sì</p> <p>EN3: Io ho fatto ho fatto il liceo bilingue?</p> <p>EN2: Bilingue</p> <p>EN3: Bilingue con tedesco e // inglese e quindi ho avuto tipo matematica fisica tutto in inglese e per me non era un problema adesso ho un problema perché / cioè la lezione magari è in tedesco va bene anche per me lo devo cioè ripetere qualche parola che non so neanche in tedesco perché l'ho sempre avuto in in inglese</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>EN3: Perché non lo uso mai ehm però alla fine sì il testo c'è scritto in in in in inglese e non fa senso perché l'esame anche / è scritto sì l'esame è in tedesco e devi scrivere in tedesco / e io devo tradurre</p> <p>EN2: Gli script</p>

	<p>EN3: Cioè sì quasi tutto perché sì alla fine le parole le parole non le so</p> <p>IN: Quindi il testo è inglese il corso è in tedesco e poi l'esame</p> <p>EN3: Sì ca</p> <p>IN: Dipende ok</p> <p>EN3: Sì sì sì sì cioè per esempio biologia cellulare puoi scegliere anche quello che vuoi fare quello che ti va meglio però questo corso dove è che è / in / inglese il testo è scritto in tedesco e sì anche l'esame è in tedesco strano</p> <p>IN: E tu trovi difficoltà?</p> <p>EN3: Non mi piace sì sì per me non</p> <p>IN: Soprattutto per via dei termini quindi?</p> <p>EN3: Sì esatto perché l'ho anche studiato in nel liceo già in inglese e adesso devo (ri-se) devo impararlo in tedesco</p> <p>IN: E invece tu mi dicevi che hai dei corsi in lingua però sono tipo di lingua e letteratura italiana il corso è in italiano e</p> <p>EN2: Sì allora i corsi di letteratura italiana sono in italiano quelli di letteratura tedesca sono in tedesco però / diciamo che soprattutto con una professoressa di letteratura tedesco tedesca (ri-se) leggiamo spesso o comunque trattiamo anche autori della letteratura mondiale quindi in francese e in inglese però diciamo / la le grandi discorso / diciamo le discussioni sono in tedesco ma si parla anche di testi di altre lingue</p> <p>IN: E li leggete in lingua originale?</p> <p>EN2: Ma di solito si può / di solito possiamo scegliere e invece ho già fatto anche nell'istituto di italianistica ho già fatto dei corsi di traduzione / e quello è già un po più poi / si switcha già un po' di più però poi comunque c'è sempre una lingua dominante non è che</p>
--	--

2) A língua francesa nos seus repertórios linguísticos e nas aulas

Entrevista 2	<p>IN: E voi avete studiato francese? Tu tu hai studiato francese e tedesco?</p> <p>EN2: Mm mm</p> <p>IN: Alla scuola secondaria?</p> <p>EN2: Il francese lo iniziamo già alle elementari adesso però stanno cambiando delle cose sempre più in direzione inglese</p> <p>EN3: Mm</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>EN2: Però quando ero io era ancora francese alle elementari tedesco / diciamo in seconda media e quando abbiamo 12 anni</p> <p>(...)</p> <p>EN3: Ah sì e poi ho studiato il francese sì a scuola</p> <p>(...)</p> <p>IN: E / vi volevo chiedere / visto che // aspetta / no visto che siete svizzeri no vivete in Svizzera e la Svizzera è multilingue francese tedesco italiano romancio / ehm credete che all'università debba essere portato avanti un multilinguismo come alle superiori nel senso avere qualche lezione in francese o / va bene così / cosa ne pensate?</p> <p>EN2: Intendi anche le materia in cui non?</p> <p>IN: Sì</p>
--------------	--

	<p>EN3: È difficile perché a me piacerebbe mi piacerebbe un sacco (ri-se) però sinceramente cioè tutte le letterature della biologia della chimica della fisica cioè è tutta in inglese</p> <p>(...)</p> <p>IN: La domanda era perché immagino che al di fuori cioè che avete studiato francese e / per continuare a parlare la lingua anche a livello accademico comunque / non so</p> <p>EN2: Sì eh non lo so secondo me dipende tanto / dal contesto secondo me a linguistica si potrebbe fare tanto</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Mm mm</p> <p>EN2: Mentre a letteratura lo vedo meno cioè poi io parlo delle / di quello che faccio io chiaramente letteratura forse meno perché fa parte anche delle / delle / cose che si imparano a / diciamo formulare nella lingua che studi la / diciamo il pensiero l'argomentazione / però secondo me a linguistica si potrebbe fare di più poi non so magari si fa già e io non lo so c'è ho già sentito di / una una professoressa di francese e un professore di spagnolo che fanno spesso cose insieme e cambiamo</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>EN2: Cioè fa uno lei parla in francese lui in spagnolo e si alternano e gli studenti che non capiscono lo spagnolo per quella mezz'ora non capiscono però qualcosa capiscono no? Chiaramente</p> <p>IN: Sì sì</p> <p>EN2: E / sì però in generale io son fan del plurilinguismo (ri-se)</p> <p>(...)</p> <p>IN: Mm mm ok e il vostro francese rispetto alle superiori è rimasto uguale migliorato peggiorato?</p> <p>EN2: Il mio è peggiorato</p> <p>EN3: Dal livello del liceo?</p> <p>IN: Sì da quando avete smesso di studiarlo</p> <p>EN3: Ah ok</p> <p>EN2: Il mio all'inizio è peggiorato tantissimo perché non l'ho più usato poi adesso da // uno o due anni a parte che ho le due mie migliori amiche vivono nella Svizzera francese quindi ho la possibilità di andare poi adesso ho iniziato anche da un anno faccio regolarmente un tandem / qua e // grazie a quello sono ridiventata più sicura ho iniziato anche a usarlo poi quando vado a trovare le mie amiche o / quando mi capita diciamo mi butto di più però all'inizio è peggiorato tantissimo</p> <p>IN: E nel tuo caso?</p> <p>EN3: Ehm c'è io ho finito un anno / un anno e mezzo fa</p> <p>EN2: Ah tu hai appena finito? (ri-se)</p> <p>EN3: Sì (ri-se) però per me ha migliorato perché / subito dopo il liceo ho iniziato con di lavorare / in un in un call centre e poi lì si usa sempre c'è la maggior parte delle mie chiamate sono ricevo le chiamate dei clienti della / della parte francese</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>EN3: E / per me ha migliorato però non nel senso / c'è grammatico che che so più la grammatica / però tipo / che so usare le parole quello che mi hanno insegnato a scuola però leggo ancora qualche libro in italiano eh in francese perché mi piace tanto tanta la letteratura francese / mi piace un sacco e sì leggo ancora / se ho tempo (ri-se)</p>
--	--

Entrevista 2	<p>EN2: E l'inglese quando prima di iniziare il liceo l'anno prima di iniziare il liceo</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN3: Veramente? Ma che dopo!</p> <p>EN2: Sì ma adesso lo stanno cambiando quindi</p> <p>EN3: Ah ok sì interessante no per me la mia prima lingua straniera era è l'inglese</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN3: L'ho studiato in Germania a Berlino quando sono e poi sono andato al liceo lì perché lì incomincia già quando hai non lo so 12 anni più o meno sono andato un anno e poi ci siamo trasferiti in Svizzera e ehm alla fine io dovevo ripetere una classe perché a causa del francese</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>(...)</p> <p>EN3: È difficile perché a me piacerebbe mi piacerebbe un sacco (ri-se) però sinceramente cioè tutte le letterature della biologia della chimica della fisica cioè è tutta in inglese</p> <p>IN: In inglese ok discorso a parte</p> <p>EN3: Sì quindi secondo me non fa senso</p> <p>IN: Sì / infatti volevo chiedere o / andare verso un multilinguismo inglese e tedesco</p> <p>EN3: Sì piuttosto piuttosto inglese ma solo inglese secondo me</p> <p>IN: Solo inglese?</p> <p>EN3: Sì / secondo me sì</p> <p>IN: Cioè tu // ti andrebbe bene un corso tutto in inglese?</p> <p>EN3: Sì mi piacerebbe di più anche più di tedesco sinceramente</p> <p>(...)</p> <p>IN: Ok e invece riguardo all'inglese mi hai già detto che tu preferiresti un corso tutto in inglese</p> <p>EN3: Direi di sì sì</p> <p>IN: Tu riguardo all'inglese all'università?</p> <p>EN2: Non lo so sinceramente io non ho quasi mai a che fare con l'inglese stranamente a differenza delle materie così scientifiche e / però io noto che appena mi capita di doverlo usare non è assolutamente un problema / non so se è per via dei vari film che comunque continuo a guardare o la musica ma / non so funziona però scrivere ad esempio non son più capace (ri-se)</p>
--------------	---

4) A questão do alemão suíço

Entrevista 1	<p>EN1 diz que estudou alemão antes de vir à Suíça desde maio até agosto. Chegou em setembro e começou um curso A2 e agora em maio vai terminar um curso B1.</p> <p>Se tem aula em inglês, fala inglês, mas se ouve que falam em alemão, dirige-se em alemão para treinar.</p> <p>EN1 percebe o alemão alto e pouco o alemão suíço.</p>
Entrevista 2	<p>EN2: L'ho aggiunto eh appunto perché io ho questa cioè io lo sento come un'altra lingua</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN2: Io / sono sono cresciuta diciamo bilingue però italiano e svizzero tedesco</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN2: Cioè in realtà io fino alla scuola non sapevo l'hochdeutsch l'ho dovuto imparare in realtà come i miei compagni / chiaramente col vantaggio delle parole i verbi la</p>

	<p>posizione della frase questo lo sentivo già però ad esempio la declinazione dell'articolo e dell'aggettivo che non c'è in svizzero tedesco è una grande difficoltà per me e anche adesso all'università nonostante io abbia studiato germanistica / anche / per me parlare hochdeutsch non è naturale non mi viene per niente naturale ehm e in più io cioè lo vedo anche sapere lo svizzero tedesco qua in Svizzera per me ticinese o comunque italoфона come un ad esempio io lo scrivo nel mio curriculum perché se loro vedono se io cerco lavoro qua e vedono lingua madre italiano eh // per certi in certi campi / anzi in realtà è nella maggior parte dei casi sapere lo svizzero tedesco / eh è come una lingua in più in realtà che ti dà un vantaggio in più</p> <p>IN: Comunque tu la consideri una lingua?</p> <p>EN2: Per me è una lin è proprio un'altra lingua io devo cambiare per / per parlare in hochdeutsch</p> <p>IN: Io non / non so le differenze ma cioè nel senso non la percepisco stando qui all'università ma che ruolo ha qui all'università? Viene parlato?</p> <p>EN2: Ehm forse qua anche tu mi puoi aiutare / cioè allora si parla sempre e si cambia all'hochdeutsch nel momento che si è nel contesto accademico ad esempio nei seminari / sì la discussione è in hochdeutsch ma se tu vai a chiedere qualcosa al professore dopo la lezione e sai che lui è svizzero parli con lui in in svizzero tedesco</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN3: Mm lo stesso per me</p> <p>IN: Tu tu però anche tu cambi?</p> <p>EN3: Sì anche io cambio</p> <p>IN: O continui?</p> <p>EN3: No no no</p> <p>IN: Anche tu?</p> <p>EN3: Però però io non posso perché come ti ho detto sono tedesco e sono cresciuto hochdeutsch e poi ehm quando sento qualcuno parlare hochdeutsch io non posso parlare lo svizzero tedesco perché per me è una grande difficoltà di non cambiare eh piuttosto capisci? Quello che voglio dire?</p> <p>IN: Aspe' quando senti qualcuno che parla hochdeutsch</p> <p>EN3: Io devo rispondere anche in hochdeutsch</p> <p>IN: Ah</p> <p>EN3: Perché non posso cioè parlo ancora con i miei genitori in hochdeutsch con mio fratello con la mia famiglia e quindi per me non non va eh eh anche per me è una lingua ehm / sì è una lingua</p> <p>IN: Ok sì</p> <p>EN3: Sì</p> <p>IN: Ma ehm</p> <p>EN3: Anche nel</p> <p>IN: In giro cioè tipo con i tuoi amici qui parli hochdeutsch</p> <p>EN3: No no no sempre svizzero tedesco sì sì</p> <p>IN: Ah ok</p> <p>EN3: Anche nel contesto ehm sì accademico come ha detto lei ehm è sempre così che o sono in inglese o in tedesco però sempre hochdeutsch</p> <p>IN: Ma tu sei arrivato in Italia eh sì in Italia in Svizzera</p> <p>EN3: Mm</p> <p>IN: Quando eri piccolo?</p> <p>EN3: Quando avevo 13 anni</p>
--	--

	<p>IN: Ah ok</p> <p>EN3: Sì</p> <p>IN: Quindi hai imparato poi lo svizzero tedesco</p> <p>EN3: Sì</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN3: Esatto con i miei amici</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Però anche ehm alla scuola è stato così che / quando quando c'era qualcosa da fare con con / la scuola con i professori era sempre in hochdeutsch ehm però quando parlavo con ehm anche durante la lezione parlavo con gli altri in schwizerdütsch</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN3: Sì</p> <p>IN: E posso chiederti secondo te visto che la consideri una lingua andrebbe è complicato il discorso lo so perché ho parlato con svizzeri andrebbe insegnata a scuola dalla scuola primaria o dovrebbe avere un ruolo anche all'università o va bene così che rimanga / separata</p> <p>EN2: Mm</p> <p>IN: Questo in realtà non c'entra con la mia tesi è più curiosità</p> <p>EN2: Sì sì no secondo me</p> <p>IN: È complicato lo so</p> <p>EN2: Sì</p> <p>EN3: Ah ah</p> <p>EN2: È difficile</p> <p>IN: Perché ci sono tanti dialetti e in realtà non esiste poi</p> <p>EN2: Sì esatto e poi // Comunque i bambini lo sanno lo imparano a casa // ma è veramente è veramente difficile non</p> <p>IN: Ma voi lo scrivete?</p> <p>EN3: Mm mm</p> <p>IN: Tipo nei messaggi?</p> <p>EN2: Si scrive negli sms nelle mail così sì</p> <p>EN3: Mm mm</p> <p>IN: Però praticamente la inventate?</p> <p>EN2: Mm sì</p> <p>IN: A volte?</p> <p>EN3: Praticamente puoi scrivere quello che vuoi</p> <p>EN2: Sì</p> <p>EN3: E come vuoi</p> <p>EN2: Sì</p> <p>EN3: Però ci sono casi quando non è giusto (ri-se) cioè non è giusto</p> <p>IN: (ri-se) ok sì</p> <p>EN3: Però alla fine sì sei libero</p> <p>EN2: Poi dipende tantissimo dal dialetto</p> <p>IN: Eh dal dialetto</p> <p>EN2: Sì assolutamente</p> <p>EN3: Sì molto</p> <p>EN2: Ma secondo me / secondo me all'università non dovrebbe veramente secondo me è sempre un problema quando ci sono persone che non lo sanno perché io vedo comunque l diciamo l il punto di vista dei ticinesi che hanno imparato il tedesco a</p>
--	---

	<p>scuola e chiaramente hochdeutsch eh magari quello che si potrebbe fare è in Ticino insegnare anche un po' di svizzero tedesco nell'ambito del corso di tedesco a scuola</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Mm mm</p> <p>EN2: Però non solo / perché vai in Germania non ti serve lo svizzero tedesco ti serve il tedesco no?</p> <p>IN: Beh però</p> <p>EN3: Anche la letteratura da leggere</p> <p>EN2: Le devi fare entrambe le cose</p> <p>IN: Entrambe sì sì</p> <p>EN2: Non fare solo la cultura e la lingua tedesca Germania ma fare anche quella Svizzera tedesca</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN2: Quello non sarebbe male</p> <p>IN: Anche nelle altre parti quindi anche nella parte Svizzera tedesca? / O no?</p> <p>EN2: Eh quello non riesco tanto a ave a farmi un'opinione perché non sono cresciuta comunque qua</p> <p>IN: Ah ok mm mm sì</p> <p>EN3: Mm</p> <p>EN2: Quindi non so</p> <p>EN3: Però anche per i romans per i per la parte francese</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Penso che sia più importante perché // ci sono gli Svizzeri tedeschi che parlano francese più o meno bene però la maggior parte della della parte francese non non parla tedesco cioè quasi mai</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Io li incontro sempre al lavoro cioè io parlo francese quindi per me va bene però sento sempre sempre gli altri quelli che non sanno parlare il francese chiedono ah est-ce vous pourriez parler français ou allemand ou quelque chose comme ça e / poi / loro non cambiano cambiano mai mai (ri-se) sono sempre i ticinesi che devono devono cambiare però i romans mai (ri-se)</p> <p>IN: Mm mm</p> <p>EN3: Non lo fanno mai</p> <p>IN: Ma in teoria loro a scuola studiano tedesco?</p> <p>EN3: Anche sì sì sì</p>
--	---

5) Opiniões sobre o curso SprachRäume

Entrevista 2	<p>IN: E invece riguardo / riguardo al corso era come ve l'aspettavate il corso SprachRäume?</p> <p>EN3: Per me era più interessante che avevo immaginato perché non</p> <p>IN: Scusa c'è l'avevi immaginato più interessante o è più interessante?</p> <p>EN3: No adesso è più interessante che avevo immaginato hai capito? (ri-se)</p> <p>IN: Sì sì</p> <p>EN3: Perché io non sapevo proprio di cosa si doveva parlare però è stato bello che c'era sempre un / un / un soggetto di / di ogni serata e quindi è stato bello</p> <p>IN: E linguisticamente anche?</p> <p>EN3: Anche sì che si cambiava sempre</p>
--------------	---

	<p>EN2: Io anch'io non mi aspettavo niente penso / cioè quello che io ho pensato è ah dai ci sta almeno mi alleno un po' nelle mie lingue no? Così andiamo a vedere com'è al massimo dopo la seconda volta non vado più no? Se non mi piace invece son rimasta veramente stupita e anche che funzionasse questa cosa di fare gli switch e anche che io riuscissi c'è che funzionasse che io riuscissi e poi oltre tutto anche i contenuti c'è secondo me loro quattro sono stati tutti e quattro bravissimi perché son riusciti proprio a partire da cose / puntuali per poi comunque arrivare sempre a discorsi più ampi anche profondi anche personali e anche difficili per me che io comunque non / non sono abituata a pormi queste domande (ri-se) no veramente sono veramente contenta</p> <p>IN: Ok</p> <p>EN2: Ero sempre contenta quando uscivo da là</p> <p>IN: È vero anch'io</p> <p>EN3: Anche a te piaceva?</p> <p>IN: Sì sì sì</p> <p>(...)</p> <p>EN3: Avrei che pensato che c'erano che ci siano più gente</p> <p>IN: Sì quello anch'io</p> <p>EN3: Non ho pensato che ci fosse così così</p> <p>IN: Pochi</p> <p>EN3: Pochi sì</p>
--	--